

DISTÚRBIOS NO DESENVOLVIMENTO: COGNIÇÃO OU AFETO?

Carlos Henrique Kessler

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
sob orientação da
Prof. Dra. Léa da Cruz Fagundes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Junho, 1991

Dedico este trabalho à
Élide, Alexandre, Clara e Walter Kessler

Agradecimento:

- à Professora Léa da Cruz Fagundes, de quem, em um momento crucial, recebi um inesperado reconhecimento que foi fundamental para que eu pudesse articular uma via possível de trabalho;

- à Cleci, Rosane, Luciane, Caon, Andréa, J. Berges, J. M. Dolle, C. Calligaris, Marta, Iris; pessoas que em momentos e circunstâncias diversas se dispuseram a servir de interlocutores durante esses anos.

RESUMO

Por que não aprendem certas crianças? Este é um estudo exploratório, no qual buscam-se respostas a esta interrogação. O problema de aprendizagem é situado no domínio da Psicologia do Desenvolvimento. Para abordá-lo, demonstra-se o interesse na utilização do referencial piagetiano, o ambiente informático e a linguagem LOGO de programação. Desse referencial "cognitivo", surge outra dimensão, a da "afetividade". Do histórico da interrelação entre ambos na teoria piagetiana, surge a psicanálise como disciplina que poderia contribuir. Fundamenta-se a utilização desta última em pesquisa, relacionando, ainda, hipóteses que a psicanálise possui sobre o desenvolvimento e seus distúrbios. Escolhemos o estudo de caso como delineamento metodológico desta investigação. Nos resultados, destacam-se situações em que interferiram elementos "afetivos" e "cognitivos". São apontadas situações onde a solução do distúrbio do desenvolvimento passou pela expressão de elementos "afetivos" a ele vinculados. Verificou-se que o computador oferece possibilidades e recursos específicos para essa expressão, que, combinados com a necessidade do raciocínio para sua utilização, permitiram aos sujeitos a superação das situações que interferiam no seu desenvolvimento. Conclui-se pelo interesse no prosseguimento da investigação, no ambiente informatizado, desta zona de fronteira entre a "cognição" e o "afeto".

ABSTRACT

Why some children don't learn? This is an exploratory study in which answers to this question are looked for. The learning disabilities is situated in Development Psychology's domain. To approach it, the interest of piagetian theory's, the informatic environment and the LOGO programming language's use is demonstrated. From this "cognitive" reference arises another dimension, the "affectivity". To the historical's linkage of both in the piagetian theory, emerges psychoanalysis as a discipline that could contribute. The use of this one in research is funded, relating also hypotheses that psychoanalysis has about the development and its disturbances. We choose the case study as methodological design in this investigation. In the results, situations where "affective" and "cognitive" elements have interfered are highlighted. Are pointed situations where the solution of the development disturbance passed by the expression of the "affective" elements linked to it. One verified that the computer offers specific possibilities and resources to this expression, what combined with the thinking's necessity for its use, permitted the subjects to overcome the situations that were interfering in their development. One concludes for the interest in this investigation's continuation, into the informatic environment, about this frontier zone between "cognition" and "affection".

SUMÁRIO

	Página
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO, REVISÃO DE LITERATURA E PROBLEMAS DE PESQUISA.	9
1.1 Introdução.....	9
1.2 Revisão de Literatura.....	11
1.2.1 A Psicologia Genética do Desenvolvimento e o Estudo das Patologias da Aprendizagem.....	13
1.2.1.1 O Desenvolvimento Segundo a Teoria Piagetiana.....	13
1.2.1.2 A equilibração das Estruturas Cognitivas e o Processo da Abstração Reflexiva.....	15
1.2.1.3 O Estudo das Patologias da Aprendizagem Segundo a Psicologia Genética.....	18
1.2.1.4 A Linguagem LOGO e as Patologias do Desenvolvimento.....	22
1.2.2 Cognição e Afeto.....	27
1.2.2.1 A Afetividade e Sua Relação com a Cognição Dentro dos Marcos da Teoria Piagetiana.....	29
1.2.2.1.1 A Tentativa de Aproximação da Teoria Piagetiana com a Psicanálise.....	32
1.2.2.1.2 A "Leitura Piagetiana" de Freud..	34
1.2.3 A Psicanálise, o Desenvolvimento e os Problemas de Aprendizagem.....	40
1.2.3.1 Psicanálise e Pesquisa.....	41
1.2.3.2 O Desenvolvimento a Partir da Psicanálise..	46
1.2.3.3 Hipóteses Psicanalíticas Sobre Distúrbios no Desenvolvimento e na Aprendizagem.....	49
1.2.3.4 O Distúrbio do Desenvolvimento como Uma Manifestação Sintomática.....	51
1.3 Problema.....	54
II. METODO.....	58
2.1 Justificativa da Metodologia.....	59
2.2 Sobre o Método Clínico Piagetiano.....	63
2.3 A Adaptação do Método Clínico ao Ambiente Informatizado..	65
2.4 Descrição do Procedimento Experimental.....	67

Capítulo	Página
III. RESULTADOS.....	71
3.1 Estudo de Caso N.o 1 - "RAM".....	72
3.1.1 Entrevista com os Pais.....	72
3.1.1.1 História.....	72
3.1.1.2 Situação Atual.....	73
3.1.1.3 Sobre os Pais.....	73
3.1.2 O Trabalho com o Sujeito.....	73
3.2 Estudo de Caso N.o 2 - "LCV".....	105
3.2.1 Entrevista com os Pais.....	105
3.2.1.1 Situação Atual.....	105
3.2.1.2 História.....	106
3.2.1.3 Dia de Vida.....	107
3.2.1.4 Fim de Semana.....	108
3.2.2 O Trabalho com o Sujeito.....	108
3.3 Estudo de Caso N.o 3 - "PAULO".....	112
3.3.1 Entrevista com a Mãe.....	112
3.3.2 O Trabalho com o Sujeito.....	113
IV. DISCUSSÃO.....	150
4.1 Análise "Afetiva".....	150
4.1.1 As Hipótes dos Pais Sobre as Causas dos Distúrbios dos Sujeitos.....	150
4.1.2 "RAM": A Produção "Significativa".....	152
4.1.2.1 Os Dados Pessoais e o "Diálogo com o Computador".....	152
4.1.2.2 Manifestação Sintomática de "RAM": Esquiva.....	154
4.1.2.3 Manifestação Sintomática de "RAM": Exigência.....	154
4.1.2.4 Manifestação Sintomática de "RAM": Esquiva->Produção->Exigência->Erro->Fracasso->Esquiva.....	155
4.1.3 "LCV": A Produção "Significativa".....	156
4.1.4 "Paulo": A Produção "Significativa".....	157
4.1.4.1 O Equívoco "Paulo"/"Paula".....	158
4.1.4.2 Os Familiares em Nomes de Programas e "Tropeços".....	159
4.1.4.3 Tema de Projeto Gráfico: Uma Escola.....	160
4.1.5 O "Programa Significante".....	160
4.1.5.1 "RAM": A "Rotina do Coração".....	161
4.1.5.2 "Paulo": "comimprensa" e o Gravador.....	162
4.1.6 Os Nomes dos Sujeitos.....	164
4.1.7 Manifestações Transferenciais Diversas.....	165
4.1.7.1 "RAM".....	165
4.1.7.2 "LCV".....	166
4.1.7.3 "Paulo".....	167
4.1.8 Intervenções.....	168
4.1.8.1 "RAM".....	168
4.1.8.2 "Paulo".....	169

Capítulo	Página
4.1.9 Deslizamento do Sintoma: Possível Resultado do Trabalho?.....	171
4.1.9.1 "RAM".....	171
4.1.9.2 "Paulo".....	172
4.1.10 Integração da Atividade no Computador com os Demais Materiais Existentes no Ambiente.....	174
4.2 Análise "Cognitiva".....	176
4.2.1 O Egocentrismo em "RAM".....	176
4.2.2 A Representação Mental em "Paulo".....	177
4.2.3 A Conceitualização da Escrita.....	178
4.2.4 Número e Cálculo.....	185
4.2.4.1 "RAM".....	185
4.2.4.2 "Paulo".....	187
4.2.5 Crítica à Intervenção "Pedagógica".....	189
4.3 Conclusões.....	192
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 198
 ANEXOS.....	 207
 Glossário de Comandos da Linguagem LOGO de Programação Utilizados Pelos Sujeitos.....	 208

CAPITULO I

INTRODUÇÃO, REVISÃO DE LITERATURA E PROBLEMAS DE PESQUISA

1.1 Introdução

Por que não aprendem certas crianças? Esta é uma pergunta constantemente colocada nos mais diversos contextos. Profissionais de diversas áreas, bem como pais de nossa comunidade, têm-se dirigido ao Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), pertencente ao mesmo Departamento de Psicologia que este programa de Pós-Graduação, em busca de uma resposta a esta questão. Isto possivelmente deve-se ao reconhecimento, de parte destes integrantes de nossa comunidade, da existência, no LEC, de uma certa tradição de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo. Nele tem-se tentado abordar as questões do desenvolvimento desde os marcos referenciais da epistemologia genética, elaborada por Jean Piaget e inúmeros colaboradores. Mais recentemente, está sendo investigada a interação de sujeitos com o computador, ainda sob os marcos do mesmo referencial, especificamente através da linguagem LOGO de programação, desenvolvida por Seymour Papert, antigo colaborador de Piaget.

Na pesquisa que aqui apresentamos, buscamos, dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento, possíveis respostas à pergunta inicialmente colocada. Para isso, iniciamos por situar a questão do problema de aprendizagem dentro do domínio da Psicologia do Desenvolvimento. Constatamos a existência de controvérsias nesta área, que apontam para a necessidade de continuidade das pesquisas. Procuramos demonstrar do interesse em se utilizar o referencial piagetiano como forma de abordar esta questão,

incluindo aqui a metodologia utilizada no LEC.

A partir deste referencial, predominantemente "cognitivo", surge uma outra dimensão, denominada desde este mesmo referencial como sendo a da "afetividade". Passamos então à investigação do histórico desta interrelação, vendo a produção existente sobre este tema dentro dos marcos da própria teoria piagetiana e verificando que, em diversos momentos e sob diversas formas, é apontada a psicanálise como uma disciplina que melhor pode contribuir a este respeito. Esta, por sua vez, também possui suas hipóteses a respeito do que ocorre com quem não aprende, bem como sobre o desenvolvimento.

Situamos os problemas de nossa pesquisa na necessidade de buscar possibilidades para o entendimento de distúrbios específicos do desenvolvimento de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nossa abordagem levanta a questão da articulação dos dois sistemas teóricos. E isso, em uma situação específica de investigação, a da interação de sujeitos com esta nova tecnologia, o computador. Nossa investigação se propõe a avançar - para além dos aspectos já investigados no LEC, relativos à interação de crianças com o computador - pela introdução da preocupação com a dimensão "afetiva".

Justificamos o delineamento metodológico que escolhemos para esta pesquisa, o estudo de caso, e também o seu limite, enquanto um estudo exploratório. Este limite se deve basicamente à extensão e complexidade do nosso tema de pesquisa. Buscamos verificar a possibilidade e interesse em abordar os problemas que colocamos na perspectiva apontada. A respeito da escolha do delineamento de estudo de caso, podemos adiantar que ficamos

surpreendidos quando nos deparamos com várias e recentes publicações nos "Archives de Psychologie", de Genebra, atestando da atualidade do estudo do particular, bem como da utilização da metodologia do estudo de casos individuais para elucidação de questões de pesquisa. Será também dedicado um item sobre o método clínico-crítico piagetiano de investigação, que utilizamos.

Passamos então a abordar propriamente os dados da pesquisa. Para isto, selecionamos três dos casos trabalhados neste período, os quais tentaremos expor em profundidade, visando proporcionar um acompanhamento do desenrolar de cada caso, complementado com uma discussão amparada no suporte teórico que elegemos e tendo em vista os problemas de nossa pesquisa.

1.2 Revisão de Literatura

Para a psicologia do desenvolvimento, o que interessa são as mudanças de comportamento que ocorrem em função do tempo. Mais especificamente, em longos períodos de tempo, ou em períodos de transição rápida e de instabilidade (Biaggio, 1985). Sabemos, já desde os manuais da área, que, através da pesquisa no domínio do desenvolvimento, é possível contribuir para a compreensão e solução de muitos problemas, tal como aprimorar o desempenho escolar e intelectual de crianças (Mussem, Conger & Kagan, 1977). Isto nos leva ao campo das "learning disabilities", ou problemas de aprendizagem. Como efetuar as pesquisas neste campo sob a perspectiva do desenvolvimento? Segundo Adelman & Taylor (1986), ele ainda não está suficientemente delineado, apesar do atual avanço teórico nas disciplinas relevantes para entender aprendizagem, problemas de aprendizagem e sua correção.

Torgesen (1986), ao rever as teorias no campo das "learning disabilities" e seus paradigmas básicos, conclui pela necessidade de maior explicação e análise das controvérsias relacionadas com estas teorias. Para que haja progresso, sugere definições de amostras de pesquisa segundo critérios teóricos e que se continue a sustentar e desenvolver teorias que enfoquem outras coisas do que os déficits acadêmicos e intelectuais. Entende que, dessa forma, será melhor incorporada a informação na conceptualização dos problemas de aprendizagem.

Poplin (1985), examinando os modelos usados para definir, identificar e atuar nos problemas de aprendizagem, sublinha a falácia redutiva de cada modelo e as incorretas implicações derivadas destes, discutindo o valor de uma abordagem holística.

Segundo Dolle (1987), a psicologia encontra-se em crise desde a origem, pela necessidade de destacar-se de outras disciplinas e estabelecer metodologia e epistemologia próprias. Pesa-lhe a referência empirista, nascida com Locke no século XVII, que se reflete num ideal de cientificidade alimentado no modelo experimental. Esta crise se deveria à insistência em obter efeitos quantificáveis e estatisticamente pertinentes, na busca de suprir a carência de referencial com arsenal metodológico. Na maioria das pesquisas nos domínios da aprendizagem, inteligência artificial, resolução de problemas, memória, etc., trabalhos são concebidos para provar o que postulam, contendo suas conclusões em suas premissas.

Ele se confessa estarecido ao constatar que o sujeito esteja "desesperadamente ausente" de todas estas psicologias, uma vez que não poderia haver psicologia sem sujeito. Ainda

coloca que a psicologia não deve se restringir a teorias parciais ou parcializantes, na busca de uma cientificidade que se revela limitante e redutora, pois desse modo se continuaria a atomizar o ser humano em setores de atividade cada vez mais estreitos e especializados, ao invés de considerar a complexidade do todo, na relação entre suas partes.

1.2.1 A Psicologia Genética do Desenvolvimento e o Estudo das Patologias da Aprendizagem

Ajuriaguerra & Tissot (1970), consideram a psicologia genética do desenvolvimento como o que há de melhor disponível em matéria do estudo da patologia das funções cognitivas. Ela permite que se obtenha informações acerca das condutas e das operações por meio das quais o sujeito governa o conteúdo destas. Em lugar dos cortes arbitrários dos testes psicométricos, estuda as naturais articulações do desenvolvimento das atividades cognitivas: "embora os testes psicométricos nos forneçam precisos resultados quantificados, muito raramente sabemos o que medem." (p. 273) Também: "Determinar que um sujeito alcança alguma performance é muito diferente de saber como chega a ela ou porque não chega." (p. 273)

1.2.1.1 O Desenvolvimento Segundo a Teoria Piagetiana

Faz-se necessário, portanto, que nos detenhamos um pouco sobre este referencial. Parte fundamentalmente da obra do biólogo, epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, além de uma grande equipe de colaboradores. Segundo Dolle (1978), comparando-se com a epistemologia tradicional, que conhece apenas os estados

superiores do conhecimento, a epistemologia genética quer remontar às fontes, apreender a gênese do conhecimento, numa perspectiva de que não há conhecimento pré-determinado nem nas estruturas do sujeito, posto que elas são resultado de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres pré-existentes do objeto, posto que só são conhecidos pela mediação dessas estruturas. É, pois, no contexto de uma interação (interacionismo piagetiano) entre o sujeito e o objeto que se situa a problemática. Piaget (1973), após ter obtido precocemente seu doutorado em biologia, elaborou sua primeira obra no campo da psicologia em 1926, iniciando a esboçar os princípios de seu sistema conceptual. Mas foi através da exaustiva observação efetuada em estudo de casos particulares do desenvolvimento dos primeiros dois anos de vida de seus três filhos que estabeleceu as bases de sua teoria. Assim, Piaget (1975a), demarca o estudo da inteligência desde o início da vida da criança para que se possa entender como ela pode aprender em suas sucessivas etapas de vida. N' *O Nascimento da Inteligência na Criança* (Piaget, 1987), encontramos a definição de conceitos fundamentais. **Esquema:** o que é generalizável em uma dada ação (sendo o pensamento uma ação internalizada); todo esquema tende a **assimilar** todo objeto. Novos esquemas resultam da coordenação dos anteriores e a construção dos esquemas se dá pelo **processo de adaptação**, com seus dois polos complementares: **assimilação** e **acomodação**. A assimilação seria a incorporação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito; e a acomodação, a modificação dos esquemas quando estes não conseguem assimilar os objetos. Na obra *"A Construção do Real na Criança"* (Piaget, 1978), elaborou o

início do conhecimento dos objetos do meio e da relação entre eles através de sua manipulação. Durante cerca de meio século, em mais de setenta livros e quatrocentos artigos de revista, Piaget (Em Ramozzi-Chiarottino, 1984) divulgou os resultados de suas pesquisas, marcando a evolução desta concepção do desenvolvimento humano. Já são por demais conhecidos os estágios do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório ou intuitivo, operatório concreto, operatório formal) para que nos estendamos aqui a falar sobre eles. Nos restringiremos a salientar que são caminhos necessários (creodos) por que passa o sujeito humano, não sendo concebível a chegada a um estágio sem a passagem pelos anteriores. Isso não implica, porém, numa rígida correspondência etária. A ênfase é na sucessão necessária e no tipo de funcionamento dentro de cada estágio. Cada estágio é qualitativamente distinto dos outros, colocando diferentes possibilidades e limites em relação ao aprendizado da criança.

1.2.1.2 A Equilibração das Estruturas Cognitivas e o Processo da Abstração Reflexiva

Examinaremos agora, mais detidamente, uma obra um pouco mais recente de Piaget (1976), onde ele procedeu a uma maior formalização a respeito de como funciona um dos fatores determinantes do desenvolvimento mental (Dolle, 1978), além de marcar um momento de reelaboração de sua conceitualização. Dessa maneira, poderemos avançar no sentido de obter uma noção mais articulada deste sistema referencial, pois cada vez que o autor explana seu raciocínio, acaba envolvendo o todo de seu sistema.

A idéia central deste trabalho é que o conhecimento não

procede unicamente nem da experiência dos objetos, nem de uma programação inata, mas de construções sucessivas, com elaborações constantes de estruturas novas, visando explicar o desenvolvimento e a formação do conhecimento, recorrendo a um processo central de equilibração.

Dois postulados são dados como básicos na elaboração da teoria da equilibração: primeiro, que há uma atividade intrínseca ao sujeito, no sentido de que os esquemas de assimilação tendem a alimentar-se assimilando objetos; e, segundo, que o esquema de assimilação é obrigado a modificar-se, acomodando-se aos elementos que assimila, mesmo que com isto não perca sua continuidade enquanto ciclo. Dessa forma, o que fica afirmado é a necessidade de um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Tomando a perspectiva da equilibração, tem-se que os desequilíbrios constituem-se em fonte de desenvolvimento, embora a fecundidade deste dependa da nova equilibração efetuada (chamada de majorante, por não reconduzir meramente ao ponto anterior de equilíbrio). A equilibração progressiva é um processo indispensável do desenvolvimento, cujas manifestações se modificam no sentido de um melhor equilíbrio em sua estrutura qualitativa e campo de aplicação.

Para explicar como ocorrem as reequilibrações, recorre a conceitos como os de perturbações, regulações e compensações. A equilibração cognitiva não marca jamais um ponto de parada, uma vez que todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes. O processo de equilibração acarreta uma necessidade de construção, ultrapassagem, não assegurando uma conservação estabilizadora senão no interior de

transformações. Um sistema não constitui jamais um acabamento absoluto dos processos de equilibração e novos objetivos derivam sempre de um equilíbrio atingido. Neste sentido, temos a equilibração majorante, na medida que leva a uma estruturação orientada a um melhor equilíbrio. Esta "majoração" é, genericamente, devida ao sucesso das regulações compensadoras ou à própria estrutura das regulações. Neste último caso, encontramos expresso o **processo da abstração reflexiva**.

A abstração reflexiva comporta dois momentos: uma projeção num nível superior (reflexo); e uma reconstrução ou reorganização cognitiva do que foi transferido (reflexão). Esta abstração engendra a sucessão de níveis hierárquicos por interações alternadas de "reflexos" e "reflexões" em íntima ligação com o refinamento das regulações (de modo que se trata de um único e mesmo mecanismo de conjunto, analisado em duas linguagens e sob dois pontos de vista diferentes: a "reflexão" representa o protótipo de uma regulação de regulações. Voltaremos a abordar o processo da abstração reflexiva no item 1.2.1.3). Constitui-se, assim, um processo segundo o qual todo sistema cognitivo se apoia sobre o posterior para tirar dele o acabamento de sua regulação, chegando-se assim a uma auto-regulação, jogo de diferenciações e integrações onde as totalidades servem de reguladores por sua ação sobre os subsistemas e esquemas particulares. Esta colaboração ou identidade das regulações e da abstração reflexiva explica o processo central do desenvolvimento cognitivo.

Três espécies de condutas se observam quando surge um fato novo que se constitua como uma perturbação ao sistema cognitivo do sujeito. Se tratar-se de uma pequena perturbação, vizinha ao

ponto de equilíbrio, a compensação do equilíbrio poderá ser obtida por uma modificação externa, inversa à perturbação efetuada pelo sujeito; ou, se a perturbação for mais forte, não será considerada pelo sujeito. Estas condutas são chamadas de alfa, sendo apenas parcialmente compensadoras e proporcionando um equilíbrio muito instável. Uma outra possibilidade é a ocorrência de uma reformulação do sistema, acomodando-o ao elemento perturbador, de forma que este deixe de se constituir em perturbação e o sistema passa, então, a poder assimilá-lo. Trata-se da conduta de tipo beta, onde verifica-se um deslocamento do equilíbrio. Por fim, as perturbações possíveis podem vir a ser antecipadas, dentro da própria estrutura do sistema. Este é o caso da conduta gama, onde encontramos um equilíbrio móvel, mas estável.

1.2.1.3 O Estudo das Patologias de Aprendizagem Segundo a Psicologia Genética

Conforme vimos pelo exposto acima, o desenvolvimento seria algo intrínseco ao funcionamento do sujeito (primeiro postulado da teoria da equilibração). Isto nos leva a indagar sobre o que ocorreria com este "desenvolvimento intrínseco" no caso dos problemas de aprendizagem. Embora Ajuriaguerra (1987) aponte que o próprio Piaget não se interessou pelo patológico nas suas pesquisas, vários trabalhos foram efetuados dentro dos marcos referenciais da teoria piagetiana para tentar entender as diversas patologias do desenvolvimento cognitivo.

Ajuriaguerra (1987) relaciona o emprego das provas de Piaget-Inhelder por esta última, em 1943, nos estudos de

deficiência precoce. Wolinsky (1970) relaciona as pesquisas de Inhelder, as de Woodward e as de Bobroff em deficientes mentais. Por intermédio destes trabalhos, chegou-se à possibilidade de uma melhor distinção entre os sujeitos anteriormente classificados como "idiotas", "imbecis" e "levemente retardados", baseando-se em comparações entre o tipo de funcionamento destes em relação aos mecanismos do desenvolvimento cognitivo normal, conforme as descobertas da psicologia genética.

Ainda Ajuriaguerra (1987) refere os estudos de Schmid-Kitsikis sobre a patologia em diversas perspectivas; os trabalhos de Oléron em 1957 e Furth em 1966 sobre surdo-mudos e de Hatwell em 1966 sobre os cegos, estudando repercussões destes déficits sobre o desenvolvimento do pensamento. Ajuriaguerra (1987) também relata o trabalho que realiza, junto com diversos colaboradores, aplicando métodos piagetianos no conhecimento das disfunções de crianças em processo de desenvolvimento (debilidade mental, disfazia, dispraxia, psicoses).

Em particular, no que concerne aos deficientes mentais, são ressaltadas as evidências apontadas por Inhelder (1964) sobre as diferenças entre o ritmo de desenvolvimento e organização do pensamento em relação à criança normal. O raciocínio do débil, quando atinge seu limite, frequentemente mantém marcas de níveis anteriores. O pensamento destes sujeitos parece atingir um falso equilíbrio, marcado por certa viscosidade, enquanto o pensamento normal evolui no sentido da equilibração progressiva das operações, da mobilidade e estabilidade crescente do raciocínio. Dificilmente consegue alargar e generalizar as construções operatórias para além de dados concretos. O sujeito levemente

débil age como se renunciasse à organização de dados mais complexos, repetindo incessantemente as mesmas ações, como se o acúmulo destas produzisse o efeito desejado.

Em um estudo um pouco mais recente, Ramozzi-Chiarottino (1984) chega à conclusão de que distúrbios de aprendizagem podem ser causados por deficiências no aspecto endógeno do processo de cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, das trocas do organismo com o meio, num período crítico de zero a sete anos. Segundo a autora, o principal motivo das deficiências estaria na não estruturação do real (piagetiano).

A pesquisadora efetua uma retomada dos conceitos fundamentais de Piaget, buscando caracterizar o funcionamento de toda organização viva e também a essência do processo cognitivo, como uma reequilibração, por reconstrução endógena, seguida de ultrapassamento (aufhebung) graças a uma reorganização com novas combinações, de elementos retirados do sistema anterior, ou seja, pelo **processo de abstração reflexiva**. É graças à contradição e a sua superação, que se alcança a compreensão no processo de tomada de consciência.

Destaca a distinção feita por Piaget entre aprendizagem e conhecimento: aprender é saber realizar; conhecer é compreender e distinguir as relações necessárias das contingentes. O processo cognitivo se dá pela compreensão do modo de construção ou transformação dos objetos/acontecimentos.

Apoiando-se nisto, Ramozzi-Chiarottino (1984) tenta articular uma proposta de trabalho para o psicólogo que se ocupe

de reeducação. A conseqüência para a prática que ela aponta vem da hipótese de que o problema de aprendizagem deve-se a 'deficiências' em alguns dos elementos ou momentos que formam o processo cognitivo, na construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de representação e a linguagem.

Interessa, particularmente, o problema da criança que "não aprende e não se sabe o por quê"; casos onde a ciência contemporânea não dispõe de meios para identificação das causas: não há lesão cerebral, desnutrição, deficiência auditiva, indícios claros de psicose ou lesão no aparelho foniátrico. Aponta a construção do real e sua representação pela abstração reflexiva como a categoria conceitual que falta à Medicina e à Psicologia para chegar à causa do fenômeno.

Seu conceito de real é o mesmo de Piaget: o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo) dos esquemas de ação da criança.

"E' por intermédio desses esquemas que a criança pode entender as propriedades dos objetos, as regularidades da natureza e o alcance ou os limites de suas ações em relação ao seu mundo... E' graças à ação que exerce sobre o meio que a criança se insere no espaço e no tempo e percebe as relações causais. Sem essa organização, a representação do mundo não será adequada. Piaget mostra que, na criança normal, a representação do mundo através de imagens, desenho e imitação diferida, é "retirada" do real, através de um processo de abstração reflexiva, e projetada em outro plano... O importante é que haja abstração a partir da ação e projeção daquilo que foi abstraído da ação, pois é esta, como vimos, que dá significação às coisas e que é responsável pela ligação entre o significado e o significante, nas diferentes etapas da construção simbólica... E' a organização do real que permite à criança o estabelecimento do princípio de realidade, no sentido de que se torna capaz de distinguir as propriedades dos objetos e as regularidades da Natureza do "faz-de-conta" e das brincadeiras simbólicas. Ora, uma representação do mundo construída sem apoio na

organização do real gerará os distúrbios... tanto em nível de aprendizagem e de conhecimento como em nível de discurso, ou seja, de linguagem". (p. 75-76)

Assim, a autora reafirma sua

"pretensão de continuar o trabalho de Piaget, mostrando as relações que existem entre a representação do mundo e a organização desse mesmo mundo pela criança. O processo de estabelecimento dessas relações devendo necessariamente seguir um caminho que, uma vez perturbado (mudado), levaria a criança à incapacidade de aprender e sobretudo à de conhecer". (p.75)

Mas, como recentemente tivemos a oportunidade de constatar (Ramoszi-Chiarottino, 1989), há uma restrição a ser feita: o déficit pode ser devido a outro motivo, à "afetividade", o que nos remeterá a analisar o campo das relações entre cognição e afeto. Antes, porém, analisaremos uma outra abordagem piagetiana para os distúrbios do desenvolvimento. É a que utiliza o recurso do ambiente informatizado (computador).

1.2.1.4 A Linguagem LOGO e as Patologias do Desenvolvimento

A linguagem LOGO foi elaborada por Papert (1985), colaborador de Piaget. Parte do princípio de que o aprendizado acontece através de um processo onde a criança inteligente "ensina" o computador "burro", ao invés de ocorrer o inverso, como nos sistemas de instrução assistida por computador (CAI), um sucedâneo moderno da instrução programada. Dessa maneira, o computador torna-se uma ferramenta que possibilita à criança formalizar seus conhecimentos intuitivos. Os programas que a criança vier a elaborar refletem o seu modo de pensar. Ao "ensinar o computador", a criança é levada a explorar a maneira como ela mesma pensa.

A linguagem LOGO de programação permite que se trabalhe de

duas maneiras: o modo direto, onde as instruções dadas são executadas imediatamente, sem ficar gravado na memória do computador; e o modo programa, no qual ensina-se novos comandos ou sequências destes ao computador. A linguagem se caracteriza, ainda, por possuir um modo gráfico de operar, no qual se apresenta o desenho de uma tartaruga na tela que, por intermédio das instruções do programador, vai se locomovendo e fazendo desenhos. Existem vários recursos, desde os simples comandos que direcionam a tartaruga "parafrente", "paratrás", "paradireita" e "paraesquerda", passando pela possibilidade de efetuar programas com listas de comandos, variáveis, repetições, recursão, etc... Além de suas enormes capacidades gráficas, a LOGO apresenta a possibilidade de trabalhar com palavras (na edição de textos ou histórias, por exemplo) ou listas, o que a torna muito versátil no processamento da informação.

A idéia de programação é introduzida pela metáfora de ensinar à tartaruga uma nova palavra. Esta passa a se constituir em um novo comando, utilizável como os demais já existentes na linguagem (Fagundes, 1986). Enfatiza-se a estratégia do "debugging", onde os erros são considerados benéficos porque levam a estudar o que aconteceu e, através deste entendimento, corrigí-los.

Abelson & di Sessa (Em Fagundes, 1986) relacionam a LOGO com outras linguagens de programação, apontando vantagens que a LOGO apresenta: permite a exploração dos procedimentos (no modo direto) em si mesmos, sem que necessitem se constituir em passos para outros procedimentos. A linguagem admite receber dados (variáveis) de forma local ao procedimento. Desta forma, o

usuário não tem que se preocupar com os dados internos aos procedimentos que usa. Este mecanismo é valioso em termos de permitir uma maior modularidade à linguagem, garantindo que, em procedimentos recursivos, cada chamada tenha seu próprio conjunto particular de dados. A LOGO dispõe de um comando de repetição, expresso pelo comando "repita", em uma construção natural, que não apresenta os inconvenientes de outras linguagens, que acabam frequentemente levando a erros por falta de formalização. A possibilidade de recursão, muito utilizada, onde o comando se chama a si mesmo como sub-procedimento, não está implementada em linguagens como Fortran e Basic.

Fagundes (1986) constata que, há menos de duas décadas, estudiosos de diferentes partes do mundo realizam pesquisas em contextos educacionais com a linguagem LOGO. Mas a produção de conhecimento psicológico nesta área é considerada muito escassa. Entre as pesquisas já efetuadas, encontramos que Goldenberg (Em Fagundes, 1986) provou, em 1979, que LOGO é uma atividade muito atraente para crianças retardadas, autistas e para as que tem diferentes "problemas de aprendizagem".

Papert (Em Fagundes, 1986) se opõe à toda idéia de avaliação que não seja por intermédio da apreciação dos perfis de trabalhos de cada sujeito em estudos de casos. No Canadá, Meynard (Em Fagundes, 1986) também se recusa a fazer avaliação do tipo estatístico, trabalhando numa abordagem clínica sobre estudos de casos documentados. Outras pesquisas relatadas têm sido efetuadas nos Estados Unidos, Austrália, Escócia, França e Argentina, entre outros, desde meados da década de setenta.

Encontramos, mais recentemente, que Camerini (1984), bem

como Burger & Liord (1984), discutem as bases teóricas da linguagem LOGO, usada por crianças para ajudá-las a pensar e aprender, propondo meios de aplicação na área de problemas de aprendizagem, entre outras. Pea (1985) propõe que os avanços na inteligência artificial e aplicações dos computadores têm importantes implicações para o estudo do desenvolvimento e aprendizagem na psicologia, isso na medida em que grupos de cientistas de computação e cognição, que utilizam sistemas de inteligência artificial, psicólogos do desenvolvimento e educadores, juntos, estudem a aprendizagem e os processos do desenvolvimento.

O Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), deste Departamento de Psicologia, em sucessivos estudos, tem revelado que a criação de ambientes informatizados tem um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo de crianças com distúrbio no desenvolvimento da aprendizagem (Fagundes e Mosca, 1985; Fagundes, 1986; Axt, 1988; Fagundes e Maraschin, 1988; Maraschin, 1989; Fagundes, Diaz e Nevado, 1989).

Conforme é referido em Fagundes & Maraschin (1988), desde 1981 o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) vem efetuando pesquisas envolvendo crianças com dificuldades de aprendizagem em interação com o computador e a linguagem LOGO de programação. A opção por esta linguagem deve-se à ligação existente entre Papert, seu criador, e Piaget, cuja teoria já era reconhecida pela contribuição no campo do desenvolvimento cognitivo e, devido a isto, aos princípios que estão por trás da linguagem LOGO (Fagundes, 1986). Esta linguagem de programação é entendida como um objeto, pela primeira vez disponível no ambiente, que solicita

atividade cognitiva a nível da estruturação das representações do conhecimento, ao mesmo tempo que oferece suportes compensatórios para superação dos desequilíbrios adaptativos que provoca.

As pesquisas do LEC evidenciam resultados que, embora preliminares, permitem esboçar algumas possibilidades e limites da forma de intervenção nele desenvolvida (Fagundes e Maraschin, 1988). Em relação às possibilidades apontadas, destacam-se algumas: manipulação da representação do conhecimento, incremento da atividade de coordenações inferenciais, aumento da capacidade de atenção e concentração e mudança de atitude frente ao erro. Tais possibilidades podem ser entendidas dentro do referencial teórico da epistemologia genética. Outros elementos, tais como a possibilidade de projeção, na "tartaruga" e no computador, de sentimentos e fantasias relacionados à aprendizagem, remeteram a equipe do LEC a pensar na anteriormente referida análise das relações entre cognição e afeto, como possibilidade de obter uma melhor compreensão do que ocorre com as crianças que têm seu desenvolvimento cognitivo bloqueado.

Neste sentido, é possível resgatar a contribuição de alguns dos trabalhos já citados que, embora movidos por outras preocupações, indicam direções a seguir que podem trazer bons resultados. Maraschin (1989) enfatiza que a escrita e a leitura constituem o instrumento que possibilita a comunicação do sujeito com a máquina. É através da escrita dos comandos, ou da organização destes procedimentos nomeados pelo usuário, que a linguagem artificial LOGO amplia-se, incorporando outros termos, criados pelo sujeito que programa. Esta restrição da máquina (só ser acessível através de uma linguagem escrita), imposta ao

sujeito que com ela deseje interagir, é que possibilita ao pesquisador observar as idéias e as hipóteses das crianças... Destaca-se o potencial da LOGO não apenas no seu aspecto gráfico e matemático, como fez Papert (1985), mas também enquantopositor da necessidade da intermediação de uma linguagem, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento da capacidade de escrita em sujeitos que até então não a haviam desenvolvido. Axt (1988), destaca a importância dos nomes dos programas, colocando que a preocupação com a atividade de a criança nomear seus desenhos advém da convicção de que, **para elas**, isto é especialmente significativo.

Dessa forma, encontramos aqui elementos que fomentaram o prosseguimento da pesquisa psicológica deste novo recurso, o computador, especificamente dentro da "proposta LOGO" de trabalho, procurando, agora, o que seria possível averiguar para além do domínio do cognitivo nos sujeitos que apresentam distúrbios neste aspecto do desenvolvimento. Isso exige que abordemos a produção nesta zona de fronteira entre a cognição e o afeto.

1.2.2 Cognição e Afeto

Autores como Lazarus (1984) e Zajonc (1984) vêm debatendo sobre a relação entre cognição e afeto, chegando a conclusões diferentes. Em função disso, mantêm uma polêmica que chega a nossos dias.

Zajonc (1984) afirma que Lazarus partiu de uma definição arbitrária de emoção, que requer a cognição como uma pré-condição

arbitrária de emoção, que requer a cognição como uma pré-condição necessária. Teria sido alargado o conceito de cognição, até incluir as mais primitivas formas de excitação sensorial. Assim, quaisquer distinção entre cognição, sensação e percepção teria sido obliterada.

A isto Lazarus (1984) replica, colocando que a primazia do cognitivo ou emocional ainda não é determinada, ao contrário do que afirmaria Zajonc, que defende a independência da cognição/emoção, com primazia da emoção.

Segundo Kleinginna & Kleinginna (1985), esta discordância é, em grande parte, devida à disparidade nas definições de cognição e afeto dos dois autores. Ellis (1985), que postula o papel da cognição como fator primário na criação da emoção e como fator interveniente em distúrbios emocionais, acredita que as conclusões opostas manifestadas por Lazarus e Zajonc podem levar à confusão e dissensão.

Encontramos uma publicação criada recentemente para se dedicar especificamente à interrelação entre cognição e emoção (Cognition & Emotion, 1989). Em um artigo publicado nesta, Manstead & Tetlock (1989), discutem a concepção de Lazarus.

Pelo referido aqui, podemos notar tanto a atualidade do tema, quanto a falta de uma posição definida a seu respeito.

Outros trabalhos, de diversas maneiras também propõem relacionar cognição e afeto; psicologia genética e psicanálise.

Burston (1986) relaciona fatos que determinaram a volta da discussão sobre o inconsciente: as recentes pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento ontogenético; o trabalho de Rapaport (entre outros) para recolocar a psicanálise como uma psicologia

geral; bem como a revolução da cibernética, que levou o processamento da informação para além da experiência psicofisiológica do século XIX. Duas tradições reivindicam o inconsciente: uma cognitiva e experimental, outra afetiva e clínica. Mas, antes disso, existia uma psicologia do inconsciente, nem experimental, nem clínica, em que os processos racionais e irracionais estavam na mesma matriz teórica.

Tenzer (1985), entende que a perspectiva piagetiana, onde o desenvolvimento do conhecimento é tido como constantemente reinventado pela participação do sujeito no mundo, possibilitou a construção de novas verdades na situação analítica. Estas adviriam não mais do discurso em si, mas da participação ativa e curiosidade da díade analista-analisado.

Melito (1985) tenciona revelar a compatibilidade conceitual e complementaridade das contribuições de Piaget e Mahler no período inicial do desenvolvimento da criança. Isto é questionado por Steingart (1985).

1.2.2.1 A Afetividade e Sua Relação com a Cognição Dentro dos Marcos da Teoria Piagetiana

Este tema, que já foi objeto de interesse, reflexão e pesquisa dos piagetianos, retoma sua atualidade, mesmo que a produção na área cognitiva seja bem mais intensamente abordada.

Brown & Weiss (1987), em um artigo que se propõe a redescobrir as rotas funcionais da afetividade e a entender o papel necessário que elas desempenham em qualquer campo do conhecimento, colocam que o primeiro interesse de Piaget teria sido os valores humanos e não o conhecimento (invocando a novela "Recherche", por ele escrita na adolescência, em 1918). Este

interesse também seria evidente no "Nascimento da Inteligência", onde Piaget atribui aos valores um papel central na reprodução funcional da evolução orgânica nos mecanismos intelectuais; e em "Inteligência e Afetividade", onde ele interpreta os valores em termos do aspecto diacrônico da afetividade. Porém, os fenômenos afetivos não são explicitamente ligados aos invariantes funcionais centrais da inteligência, sendo, em consequência, exteriores a sua teoria do conhecimento. Quando, muito mais tarde, Inhelder, Cellierier, Piaget e outros iniciaram a construir uma ligação entre a ciência cognitiva e a psicologia genética, eles estiveram repetidamente no limiar da teoria da afetividade, mas nunca o cruzaram.

Revisando a concepção piagetiana de afetividade, os mesmos Brown & Weiss (1987) referem o ponto de vista de Piaget de que os fenômenos afetivos seriam a energia do comportamento, enquanto os fenômenos cognitivos seriam a estrutura. Piaget retirou a concepção de energia de Pierre Janet e o conceito de interesse de Claparède e Lewin. A idéia de Janet de um sistema regulando o início, modulação da energia e término do comportamento, corresponderia, respectivamente, à "intensidade do interesse", de Claparède (regulação de energia ou força) e aos "aspectos espaciais do campo afetivo", de Lewin (configuração de valores afetivos em um dado momento, envolvendo um sistema de regulação de energia). Isto representa o sistema quantitativo sincrônico de regulação afetiva. Os valores, por outro lado, relacionam-se com o "conteúdo de interesse", de Claparède (sistema de valor determinando os méritos relativos de sentido e fins) e com os aspectos temporais do campo afetivo, de Lewin (variações do

aspecto espacial no tempo). Estes constituem o sistema qualitativo, diacrônico, da regulação afetiva.

Mas, para Brown & Weiss (1987), estas idéias não manifestam o espírito das idéias iniciais de Piaget e nem são capazes de se relacionar suficientemente com conceitos como adaptação (assimilação, acomodação), ou a teoria de equilíbrio. Um lugar integral para as idéias da afetividade foi reservado na sua teoria de evolução estrutural (como no "Nascimento da Inteligência") e foi exposta a profunda dependência entre afetividade e conhecimento no funcionamento mental humano. Mas Piaget não elaborou isto. Os autores entendem que foi nos desenvolvimentos próximos ao final da vida de Piaget que este tentou realizar a promessa dessas primeiras intuições.

Por muitos anos, a tarefa da Escola de Genebra era elucidar o desenvolvimento ontogenético. Por volta de 1970 ocorreu uma mudança de foco para mecanismos do desenvolvimento, como contradição, equilíbrio e abstração reflexiva. Segundo Inhelder e outros (Em Brown & Weiss, 1987), era chegado o tempo de colocar mais interesse nos processos de invenção ou descoberta do sujeito (como ele busca soluções nos problemas particulares). Nessa perspectiva, passou a se interrogar em que, exatamente, consistem as estruturas do conhecimento, de como estas são delineadas para ações efetivas. E perguntava-se: que papel joga a afetividade nisso tudo?

Em 1979, a diferenciação entre estruturas e procedimentos começou a tomar maior corpo na pesquisa genebrina, bem como suas implicações teóricas foram rapidamente desenvolvidas. Apesar da diferença entre estes dois aspectos, Piaget & Inhelder (Em Brown

& Weiss, 1987) colocam que procedimentos e estruturas constituem aspectos inseparáveis de toda atividade cognitiva. Novamente aqui, apontam conceitos afetivos como necessidade, satisfação, sentimento de necessidade, etc., mas sem explícita referência à dicotomia afeto/cognição, bem como à maneira como procedimentos/estruturas se articulam nisto.

Os próprios Brown & Weiss (1987) buscam alguns modelos do papel dos sentimentos humanos nas ações e no entendimento humano. Mas estes modelos, em sua própria opinião, seriam ainda preliminares.

1.2.2.1.1 A Tentativa de Aproximação da Teoria Piagetiana com a Psicanálise

Uma vez que os modelos internos à teoria piagetiana não foram considerados suficientes por seus próprios teóricos, restou-lhes ainda um outro caminho: recorrer a concepções de outras teorias que abordem a afetividade. Dentro disso, como veremos, tem sido particularmente tentada uma aproximação com a psicanálise.

Anthony (1970) faz uma breve revisão de tentativas de aproximação entre as teorias iniciadas por Freud e Piaget. Cita Odier (Anthony, 1970) como um dos primeiros a assinalar que a doutrina de Freud era forte ali onde a de Piaget se mostrava débil e vice-versa, desejando uma síntese dos dois pontos de vista, que, em sua opinião, se explicavam e complementavam mutuamente, apontando para o estabelecimento de uma ponte entre o campo intelectual e o campo afetivo. Também Wolff (Em Anthony, 1970) é referido como alguém que julga que o sistema de Piaget

suplementa o de Freud. O próprio autor do artigo vem se acrescentar ao grupo, referindo uma série de pesquisas suas que tratam do interesse em se considerar o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças em terapia.

Para Dolle (1987), só a centração sobre o sujeito permitirá resolver a crise original da psicologia. Neste ponto de vista, propõe a psicanálise e a psicologia genética cognitiva como sendo ricas inspiradoras em pesquisas e conhecimentos. Desenvolve uma linha de trabalho a partir destes dois referenciais, embora, conforme podemos notar em Dolle (1989), predominantemente desde a perspectiva da teoria piagetiana.

No Brasil, particularmente na Universidade de São Paulo, encontramos pesquisas que tentam ligar a teoria piagetiana e a psicanálise, buscando ver que lugar o elemento cognitivo poderia ocupar dentro dum contexto terapêutico:

Fernandes (1982) coloca que sempre se interessou em saber como se ligariam aspectos afetivos e cognitivos na vida do ser humano. Em função disso, buscou pesquisar o papel do elemento racional no processo terapêutico, utilizando como referenciais teóricos a teoria piagetiana e a corrente psicanalítica da psicologia do ego. Identifica um representante da função intelectual - a negação - como condição de tomada de consciência no processo terapêutico. A possibilidade de elaboração se daria, em "linguagem piagetiana", por intermédio de abstrações pseudo-empíricas.

Afonso (1988) também norteia seu estudo na direção de identificar o elemento cognitivo no processo ludoterápico. Busca a compreensão da interação dos fatores afetivos e cognitivos na

vida do ser humano, através do recurso teórico da teoria de Piaget e da psicanálise (mais especificamente as contribuições de Freud, Melanie Klein e Bion). Sua preocupação principal também é a de encontrar no pensamento freudiano algum lugar para o elemento cognitivo, localizado no conceito de negação. Resgata, ainda, considerações de Piaget sobre o elemento afetivo em relação ao cognitivo e sua idéia de uma integração futura destes. A autora se pergunta se a criança no consultório, além de elaborar seus conflitos afetivos, poderia vir a estruturar o real (piagetiano) pela interação com os objetos. Desde sua experiência em consultório, observa que o elemento afetivo pode bloquear e mesmo impedir a troca com o meio e, neste sentido, não há possibilidade de construção de estruturas mentais.

1.2.2.1.2 A "Leitura Piagetiana" de Freud

O próprio Piaget dedicou-se, em alguns momentos no transcurso de sua obra, a abordar esta possibilidade. Dedicaremos aqui especial atenção a dois desses momentos que localizamos.

Para completar a pesquisa sobre a gênese do símbolo e da imagem mental, Piaget (1964, 1975a) faz uso das conceitualizações da psicanálise para abordar o que ele denomina de "simbolismo secundário". Se propõe a examinar as questões do símbolo dito inconsciente (sonho infantil) e uma certa forma de simbolismo lúdico, ou secundário.

Destaca a questão do pensamento simbólico em geral, oposto ao pensamento racional (que utiliza o signo). Diferencia signo e símbolo, a partir das concepções saussurianas. Signo é um significante arbitrário, ligado a seu significado por uma

convenção social, susceptível tanto de generalização, quanto de abstração em relação à experiência individual. **Símbolo**, pelo contrário, é um **significante motivado**, que testemunha uma semelhança qualquer com o seu significado. O símbolo servirá mais à expressão dos sentimentos e experiências vividas, concretas, da linguagem afetiva que à dos pensamentos impessoais, da linguagem intelectual. Piaget entende como um reencontro interessante que o sentido da palavra "símbolo", na definição saussuriana, coincida com aquele do qual se serviram as diferentes escolas ditas "psicanalíticas".

Freud (Em Piaget, 1975a) teria acrescentado ao símbolo consciente o inconsciente, de significação oculta ao próprio sujeito; uma forma de pensamento independente dos signos verbais e mesmo oposta, por sua estrutura e funcionamento, ao pensamento racional; um pensamento do qual se sublinhou a natureza individual e íntima, por oposição ao pensamento socializado.

Piaget (1975a) coloca a questão de saber se existe uma linha de demarcação nítida entre o simbolismo consciente da criança, expresso no jogo de imaginação e ficção, e esse simbolismo oculto. Já em 1922, procurava demonstrar que o pensamento da criança (sincrético e pré-lógico) apresenta analogias com o pensamento simbólico inconsciente, surgindo como intermediário entre este e o pensamento racional. Tenta demonstrar a tese de uma continuidade entre o simbolismo consciente da criança e o simbolismo do inconsciente.

O autor (Piaget, 1975a) afirma existirem intermediários entre as assimilações simbólicas conscientes e inconscientes. Afirma ainda que todo símbolo é, ao mesmo tempo, consciente sob

um ângulo e inconsciente sob outro, pois, segundo ele:

"se o resultado de todo trabalho mental é consciente, o mecanismo mesmo dele permanece oculto... Se a acomodação do pensamento é em geral consciente, porque a consciência surge por ocasião de obstáculos exteriores ou interiores, a assimilação, mesmo racional, é com mais freqüência inconsciente." (Piaget, 1964, p. 182)

e,

"O inconsciente encontra-se em toda parte e, portanto, existe tanto um inconsciente intelectual quanto um inconsciente afetivo. Mas isso é dizer que ele não se encontra em parte alguma, a título de "região", e que a diferença entre a consciência e o inconsciente não é mais que um caso de graduação ou de grau de reflexão." (Piaget, 1964)

Através de observações, Piaget busca demonstrar que os símbolos secundários possuem significações mais ricas e mais ocultas, porque seu conteúdo se liga mais diretamente ao eu do sujeito, atingindo **esquemas afetivos relativamente permanentes**. Esquemas afetivos se entendendo como resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que os diversos personagens do meio da criança provocam. Esses esquemas determinam os principais símbolos secundários, da mesma forma que muitos comportamentos futuros, que seriam difíceis de explicar de outro modo que por uma assimilação inconsciente com modos de comportamentos passados.

Piaget (1975a), ao efetuar sua "leitura" de Freud, dá destaque ao método que este utiliza. Tenta integrá-lo, juntamente com os fatos do freudismo, no conhecimento da psicologia.

Destaca como descobertas fundamentais do freudismo (além de que a afetividade infantil passa por estágios bem caracterizados) que, a cada nível, o sujeito assimila inconscientemente as **situações afetivas atuais às situações anteriores e mesmo às mais**

antigas. Vê nisso um paralelo à sua epistemologia, já que:

"toda a análise genética do pensamento mostra a assimilação permanente dos dados atuais aos esquemas anteriores e aos da atividade propriamente dita, consistindo o progresso da inteligência numa descentralização progressiva dessa assimilação e os erros se reduzindo, ao contrário, a uma fixação inconsciente àquilo que se poderia chamar de 'complexos' intelectuais reprimidos..." (Piaget, 1975a p.238)

Na direção de sua "tradução genética do freudismo", Piaget propõe falar de "esquemas afetivos", como há os esquemas motores e intelectuais. Todos na verdade sendo os mesmos esquemas, tomados desde diferentes perspectivas, ou, pelo menos, aspectos indissociáveis da mesma realidade.

Critica no "freudismo" a ausência do problema da inteligência, a concepção da consciência como mera "clareira" do inconsciente e a noção de censura, por ser ligada à concepção de passividade da consciência e porque este conceito serviria de divisor entre os domínios da atividade da inteligência e as associações inconscientes, indo contra a tese piagetiana da continuidade entre estas. Para o autor (Piaget, 1975a), inconsciente é o simbolismo cuja significação não é imediatamente conhecida pelo próprio sujeito, não sendo mais que um caso particular do simbolismo em geral. Assim, uma explicação válida para o jogo simbólico servirá também para o simbolismo inconsciente. Este é entendido como expressão de uma assimilação do real ao eu, dissociada da acomodação atual correspondente. O egocentrismo radical de que dão prova o sonho ou as tendências reprimidas, bastariam para explicar a inconsciência do símbolo, devido à indiferenciação completa entre o eu e o mundo exterior.

A incompreensão de um símbolo pelo próprio sujeito deve-se à

assimilação egocêntrica levada até a supressão de toda a acomodação atual (de todo o contato com a realidade presente). Em resumo, o símbolo inconsciente é uma imagem cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do sujeito e cuja significação permanece sem ser compreendida por ele. A imagem se explica pelas acomodações anteriores do sujeito e o caráter inconsciente do símbolo provém do primado da assimilação sobre a acomodação atual.

Finalizando, Piaget debate a questão do simbolismo inconsciente e do que chama de "esquemas afetivos", dando, em nosso entender, indicadores para uma leitura do desenvolvimento e do distúrbio no desenvolvimento:

"A vida afetiva, como a intelectual, é uma adaptação contínua e as duas são, não somente paralelas, mas interdependentes... Sendo adaptação, a vida afetiva supõe igualmente uma assimilação contínua das situações presentes as situações anteriores, assimilação que engendra a existência de esquemas afetivos ou maneiras relativamente estáveis de sentir e reagir, e uma acomodação contínua desses esquemas ao presente. Na medida em que este equilíbrio entre a assimilação e a acomodação afetiva é atingido, a regulação consciente dos sentimentos é possível... Na medida em que permanece inacessível, a assimilação do presente ao passado continua a ser uma necessidade muitas vezes mesmo vital. É essa assimilação a preceder a acomodação que exprime o simbolismo inconsciente, em continuidade completa com o simbolismo consciente". A função do simbolismo inconsciente acha-se portanto estreitamente ligada à dos esquemas afetivos. (ao falar-se em "esquemas afetivos" coloca-se em relevância o aspecto afetivo de esquemas que são igualmente intelectuais). (Piaget, 1975a p. 265)

Piaget procura efetuar uma aproximação entre os conceitos freudianos de condensação e deslocamento, com os seus de generalização e abstração. E considera que:

"pensamento simbólico contém, malgrado toda sua incoerência aparente, um esboço de lógica, uma pré-lógica comparável à pré-lógica intuitiva." (Piaget, 1975a p.271)

No contexto de uma conferência à Sociedade Americana de Psicanálise, Piaget (1983) volta a abordar a questão, apontando a existência de um inconsciente afetivo e um cognitivo. Neste estudo, Piaget trabalha os problemas do inconsciente e da consciência, desde o ponto de vista da psicologia genética, acreditando que as questões relativas ao inconsciente cognitivo, apontadas desde sua perspectiva teórica, sejam paralelas às surgidas desde a psicanálise em relação ao que ele denomina de "inconsciente afetivo". Acredita numa possível futura fusão das duas teorias e, nessa direção, busca apontar aqui relações que possam existir entre elas.

Parte de sua concepção na qual caracteriza a afetividade por uma composição energética, enquanto o aspecto cognitivo seria a estrutura. Destaca, a seguir, o mecanismo íntimo dos processos afetivos, dos quais se desconhece as razões e as fontes, tendo acesso apenas aos resultados (sentimentos). Assinala que, no caso das estruturas cognitivas, a situação seria semelhante:

"a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe de certas formas mais do que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas." (p.227)

Têm-se consciência dos resultados obtidos, mas não dos mecanismos íntimos que transformaram o pensamento. As estruturas deste permanecem inconscientes como estruturas. A isto, chama inconsciente cognitivo.

Destaca, logo após, a noção freudiana de "recalque" afetivo, colocando-a como uma das grandes descobertas da psicanálise. Busca casos em que um mecanismo inibidor opõe-se a "tomadas de

consciência", denominando-o de recalque cognitivo. Em ambos os casos, quando um sentimento, impulso, ou um esquema for incompatível, contraditório e, portanto, não puder ser integrado pelo sistema respectivo, será afastado do campo da consciência.

Em relação ao mecanismo de tomada de consciência, coloca que ela consiste numa passagem de elementos de um plano inconsciente a outro, consciente. Ressalta, portanto, serem eles distintos. A tomada de consciência se caracteriza como uma reconstrução, num plano superior, do que estava organizado de outra maneira, num plano inferior.

O processo de tomada de consciência é relacionado por Piaget (1983) ao conceito de catarse da psicanálise. Esta é colocada como uma tomada de consciência dos conflitos, juntamente com uma reorganização que permite ultrapassá-los, aí residindo seu poder terapêutico. Resgata de Erikson a tese de que, assim como o presente é determinado pelo passado, este seria também incessantemente reestruturado pelo presente. Da perspectiva dos sistemas cognitivos, isto é dado como verdadeiro, o que leva Piaget a destacar a concepção de que toda operação de memória comporta uma reorganização e não apenas uma evocação de algo anteriormente armazenado.

De maneira geral, levanta a existência de relações entre as transformações afetivas e cognitivas. Não coloca o predomínio ou a anterioridade de umas em relação às outras: os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis e ao mesmo tempo distintos.

1.2.3 A Psicanálise, o Desenvolvimento, e os Problemas de

Aprendizagem

1.2.3.1 Psicanálise e Pesquisa

Inicialmente, precisamos responder se seria possível a utilização da Psicanálise dentro do contexto da ciência e da pesquisa. Para isso, temos que situar a qual Psicanálise nos referimos.

Dentro da psicanálise, se configuram várias linhas, ou direções distintas de entendimento da obra iniciada por Freud. Estas, basicamente se articularam em torno de determinados autores, em diferentes épocas e regiões do planeta. Uma destas autoras foi a psicanalista Melanie Klein. A partir das suas formulações teria surgido a Escola Kleiniana. Outra Escola, chamada de Psicologia do Ego, também obteve grande influência, apoiada em Anna Freud, Hartmann, Kris e Loewenstein, entre outros. Ambas possuem muitos seguidores até nossos dias, bem como produção relacionada ao trabalho com crianças. Optamos, porém, por restringir o nosso referencial concernente à psicanálise a uma Escola apenas. Isto porque entendemos que, se já é complexo trabalhar utilizando dois referenciais distintos, tentar abarcar a diversidade dentro destes referenciais aumentaria a chance de chegarmos a um resultado fragmentado e dispersivo.

Então, dentre as Escolas, apoiados na fundamentação que apresentamos a seguir, optamos por uma terceira, a que se baseia nas contribuições de Jacques Lacan. Entendemos que ela renova o vigor deste campo a partir da busca de rigor efetuada pelo cruzamento da obra de Freud com vários campos da produção atual da cultura, como a filosofia, linguística, matemática, entre outros tantos. Quando falarmos de psicanálise, estaremos nos

referindo a esta concepção. Não desprezamos a possibilidade de existirem muitas contribuições além das que aqui trabalhamos (e isso, inclusive, não somente no campo freudiano como também no piagetiano). Este é, porém, um limite necessário em nosso estudo, ao menos neste momento, face à extensão e à diversidade da produção existente.

Dorgeuille & Chemama (1987) destacam textos de Freud que situam a linguagem como o elemento através do qual poderíamos ter algum acesso a manifestações do inconsciente. Retiram da psicanálise qualquer possível centragem no afeto (é nesse sentido que deixamos, neste trabalho, "afeto" entre aspas). Colocam:

"Neste sentido, o lugar do significante na teoria analítica se inicia a partir da "talking cure": aquilo que Anna O. assim nomeava é uma experiência que desde a saída se revela ser uma experiência de linguagem. Aquilo que se dizia na palavra não tinha mais de se dizer pelo corpo, ao nível do sintoma histérico. Essa origem separa repentinamente a Psicanálise de toda prática centrada sobre o afeto, assim como também sobre o próprio corpo.

Três ou mais das maiores obras de Freud são consagradas à elaboração dessa dimensão da linguagem. A psicopatologia da vida cotidiana, O dito espirituoso e suas relações com o inconsciente e A interpretação dos sonhos descrevem os mecanismos pelos quais o desejo inconsciente, pode-se dizer, dibla a censura com mecanismos dos quais os mais conhecidos são a condensação e o deslocamento. Eles incluem já uma reflexão sobre a importância da polissemia, pela qual um mesmo enunciado pode ter ao mesmo tempo um sentido manifesto e um sentido latente - e mesmo condensar uma pluralidade de significações diferentes." (Chemama & Dorgeuille, 1987, p.115)

Birman (1989) postula que a psicanálise tem na clínica um espaço experimental de verificação e sustentação de seus conceitos, além de produção de novas hipóteses.

Bucher & Celes (1984) discorrem sobre a questão do estatuto epistemológico e científico da psicanálise. Questionam a necessidade de se adotar como critério de cientificidade o

critério popperiano de falseabilidade. Segundo eles, este critério não se sustenta, uma vez que ele mesmo não é falseável. Propõe que, pelo fato da psicanálise marcar uma novidade, os critérios de cientificidade fundados nas ciências da natureza não seriam suficientes para resgatá-la como tal, isto impondo uma torção nos próprios critérios de cientificidade. Uma das dimensões da novidade trazida por Freud e pela psicanálise em relação às ciências naturais e filosofia seria que, nestas últimas, como condição de objetividade, o sujeito se faria ausente.

Para além disto, ressaltam que o sujeito de Freud difere daquele cartesiano, da consciência. O sujeito em Freud funda-se no não-senso. Nos sonhos, nos chistes, o sujeito encontra seu campo, lugar revelador de sua verdade.

"o inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar se repete e insiste para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo" (Lacan, Em Bucher & Celes, 1984, p.81)

Rosa (1989) pergunta se seria possível uma pesquisa psicanalítica. Para ele, quando se fala em pesquisa, isto envolve necessariamente pesquisa teórica, pois sempre há uma questão conceitual de fundo. Em se tratando de psicanálise, a questão fundamental é a da existência do inconsciente. O inconsciente é uma hipótese. Como verificá-lo?

A esta importante questão, vamos tentar responder com a demonstração efetuada por Juranville (1987), a partir do resgate da produção lacaniana. Segundo o que este autor coloca, Freud não teria conseguido fornecer um conceito satisfatório do inconsciente. Tal como a eletricidade, o inconsciente é uma

certa determinação que incide sobre fenômenos particulares, no caso comportamentos ou modos de pensar. Isso não pode ser objeto de uma certeza sensível. É preciso verificá-lo como se verifica uma hipótese: ou procedendo a uma verificação experimental, ou tentando uma fundamentação ou dedução lógica a partir do raciocínio evidente. As provas de Freud jamais teriam convencido ninguém além daqueles que já estavam convencidos. Uma verificação experimental, situada no tratamento, era essencialmente impossível, contraditória à idéia do inconsciente.

Para estabelecer uma demonstração da existência do inconsciente, é necessário estabelecer rigorosamente o que está contido na idéia do inconsciente. Graças ao fato da análise de Lacan pressupor esta determinação, é que ele teve condições de deduzir o inconsciente do aspecto da linguagem chamado de **significante**.

Situando o inconsciente em relação à consciência e ao consciente, tem-se que ele é aquilo que não pode se tornar consciente. Recorrendo a Husserl, Lacan (Em Juranville, 1987) mostrou que a consciência supõe uma antecipação de sentido. A partir daí, haverá inconsciente desde que se possa ser confrontado com um fenômeno que tenha sentido, mas cujo sentido não seja antecipável.

Através da análise da linguagem efetuada por Lacan, a partir das formulações de Saussure e Jakobson, foi possível então provar que existe algo como o inconsciente. Para Saussure (Em Juranville, 1987), uma ciência da linguagem que se prenda ao dado desta mesma linguagem deve excluir qualquer preexistência do significado fora de sua relação com o significante, sendo o

significado os fatos da consciência, os conceitos, e o significante as representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas, que servem para sua expressão. Em termos freudianos, encontraríamos aqui os conceitos de representação de coisa e representação de palavra, respectivamente. O pensamento seria tão indeterminado quanto a substância fônica, antes que se estabeleçam associações entre um significado e um significante. Não existem idéias pré-estabelecidas, o conteúdo da consciência (significado) não precede o significante com o qual está associado no signo.

Mas, para fundamentar o inconsciente, Lacan (Em Juranville, 1987) precisou ir além do domínio próprio da linguística. Em vez do significado preceder ao significante, aquele é **produzido** por este. O significante é o que significa, o que se dá em primeiro lugar. Existe um plano em que atua a pura articulação do significante, e é aí que Lacan reencontrou o inconsciente. As representações de que Freud fizera o conteúdo do inconsciente não são outra coisa senão significantes. E os modos dos processos primários, do pensamento inconsciente, o deslocamento e a condensação, reencontram-se na metonímia e na metáfora.

Assim, teria Lacan deduzido efetivamente a existência do inconsciente, eliminando a necessidade de tentar sua impossível verificação experimental. E, a partir disso, deu novo rigor e consistência a este campo do conhecimento, renovando sua utilidade e interesse para a investigação do sujeito humano.

A respeito de Lacan, Piaget (1975, p 145), emite o seguinte comentário:

"J. Lacan teve o mérito de levantar o problema essencial das relações entre o simbolismo inconsciente

e a linguagem, metendo-se assim pela via dum estruturalismo simultaneamente linguístico e matemático. Se as suas soluções ainda quase não são assimiláveis para os não iniciados, não deixam, contudo, de constituir um belíssimo problema de futuro."

1.2.3.2 O Desenvolvimento a Partir da Psicanálise

Alguns psicanalistas nos fornecem contribuições que permitem avaliar como enfocam o desenvolvimento.

Para Bergès (1988b), o desenvolvimento, na vertente que foi qualificada de genética, supõe a existência de uma origem, que na sua evolução vai desembocar em um ser. Portanto, comporta a avaliação de uma etapa inicial (inata) e uma evolução que chegaria ao adquirido. Segundo o autor, a psicanálise nos mostraria que a história do sujeito, muito mais que ser explicada por um desenvolvimento, o seria por aquilo que Freud denominou de "a posteriori". Utiliza como exemplo o caso dos bebês, cujos fonemas só tomam sentido, só se tornam linguagem, bem após sua elocução, através da competência da mãe em colocar palavras sobre eles.

Comenta o olhar do pesquisador que vai em busca dos estágios do desenvolvimento, entendendo que um estágio é uma representação, um recorte efetuado num determinado momento, pelo olhar que procura nos níveis pré-determinados. Na sua opinião, é aqui que a psicanálise tem a contribuir, ao destacar a tendência a mantermos o olhar e negligenciarmos o que possa vir do ouvido. Chama essa antecipação de a doença infantil do desenvolvimento. "Cada um de nós estamos a espreita do estágio seguinte e, justamente por isso, ficamos surdos."

Jerusalinsky (1989), traça, desde a psicanálise, alguns

questionamentos à teoria piagetiana.

Critica a concepção piagetiana sobre desenvolvimento por entronizar a lógica como se ela fosse um derivado natural, um simples prolongamento mental das invariantes biológicas. Esta proposta de uma "sabedoria" da natureza ocultaria a falha própria de todo saber, identificando-o a verdade, tanto na infância como na ciência.

Interroga a noção de sujeito epistêmico, que baseia-se em uma evolução lógica suposta como universal. Para a psicanálise, não há sujeito geral. O homem aparece universalmente sujeitado de um modo absolutamente singular. O método clínico, mesmo se propondo como o contrário dessa abordagem do sujeito geral, falharia na busca da singularidade por ler na produção de cada criança uma regularização lógica que a tornaria comparável, generalizável, em relação às outras. A preocupação epistêmica de Piaget obstaculiza a interrogação da criança no campo da transferência.

Coloca também que, para a psicanálise,

"a cultura é sempre a que engendra o sentido às custas do biológico...O significante, uma vez constituído, conquista sua autonomia, lançando, desde ali, as ações...ao campo dos restos irreduzíveis que lhe fazem limite... Quem é o sujeito que tropeça com esse limite e, ao mesmo tempo, serve-se dele, isso Piaget não explica, nem aborda, porque para ele o sujeito é essa lógica... Por isso, o que se desenvolve nele é espontâneo e tem uma cronologia, variável quanto ao tempo, mas estrita quanto à sucessão... Certamente, para a psicanálise, no entorpecimento dessa espontaneidade biológica é que o sujeito se une e faz de suas ações objeto de conhecimento." (op. cit. p. 36)

O autor ressalta entretanto que, apesar do antagonismo das concepções psicológico-genética e psicanalítica, isso não precisa barrar a tentativa de aproximação a partir da questão do sujeito

em que ambas se sustentam.

Pain (1985), pela análise das motivações que traziam a sua clínica crianças com problemas de aprendizagem, identificou evidências da presença de uma articulação que ligava significativamente o potencial intelectual afetado e a trama inconsciente em que a criança se encontrava. A partir disso, reconhece a necessidade de uma teoria única do pensamento, baseada na psicanálise e na teoria piagetiana. Mesmo que isto exceda o campo da clínica das perturbações da aprendizagem, é neste que esta coordenação se faz urgente. Para a autora, a aplicação simultânea de duas teorias torna necessários alguns cuidados: a garantia do nível de análise e a tomada das noções de cada teoria, dentro do conjunto em que foram elaboradas, mantendo assim suas respectivas identidades.

Millot (1987) revisa a trajetória freudiana, para abordar se haveria alguma influência ou aplicação da psicanálise na pedagogia. O desenvolvimento de seu trabalho vai no sentido de apontar a existência de uma disjunção estrutural entre o campo da psicanálise e o da pedagogia (fundamentalmente a escolar). "Embora a psicanálise esclareça os mecanismos psíquicos em que se funda o processo educacional, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre este processo" (p. 156). E ainda:

"A antinomia entre processo psicanalítico e pedagógico tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e analista... Entretanto, pode-se deduzir uma ética da experiência analítica na qual a pedagogia poderia se inspirar; ética fundada sobre a desmitificação da função do ideal, fundamentalmente enganador e contrário a uma lúcida apreensão da realidade." (p. 157)

Kupfer (1982) realiza um trabalho na mesma direção,

retomando a trajetória de Freud, em busca de algumas explicações que auxiliem no entendimento da aprendizagem. Para isto, utiliza a psicanálise como "operador de leitura" (p. 36), o que não seria prerrogativa da relação analista-analisando. Ressalta (Kupfer, 1989) a importância da via da transferência como única via de transmissão que opera ou interfere mesmo em uma situação de aprendizagem.

Entendemos ser mais importante, no momento inicial que para nós esta pesquisa representa, relacionar os diferentes posicionamentos acima, do que eventualmente assumir um posicionamento em relação a eles, o que por ora nos parece prematuro. Por outro lado, o fato de já os relacionarmos permite iniciar uma discussão sobre a possibilidade de articulação dos dois referenciais teóricos que aqui utilizamos.

1.2.3.3 Hipóteses Psicanalíticas Sobre Distúrbios no Desenvolvimento e na Aprendizagem

Especificamente dentro do campo da psicanálise, encontramos também algumas hipóteses de trabalho em torno das questões dos distúrbios do desenvolvimento e da aprendizagem que podem contribuir para a investigação deste tema.

Viargues (1985) comenta o trabalho efetuado junto aos "Groupes d'aide psychopédagogique" em França, desde 1970.

Verificam que, já no momento da aprendizagem da leitura, podem cristalizar-se as primeiras dificuldades: se a criança não tornar-se leitora, será rejeitada e marginalizada. Destaca que a leitura é uma situação de comunicação, onde o locutor ou está ausente, ou é representado por signos. A resposta à decifração de um texto só provém da ressonância do sentido.

Intervir na situação de não desenvolvimento da leitura supõe conhecer suas causas. Como elas são difíceis de determinar, os reeducadores costumam intervir ao nível dos assim chamados pré-requisitos (discriminação auditivo-visual, exercício de ritmo, de orientação no espaço e no tempo), ou utilizando métodos gestuais. Como certas crianças resistem a estas práticas, o déficit de aprendizagem parece dever-se a outros motivos. Após analisar alguns casos, a autora conclui ser importante levar em consideração a história particular de cada criança e estabelecer com ela uma relação aceitável.

Quando as crianças não conseguem obter um correto aprendizado da ortografia, seria por não conseguirem conciliar suas pulsões com as exigências do código da cultura. Assim, uma reeducação sistemática será vã, se não for acompanhada por uma atitude que leve, por exemplo, a criança a escrever por seu prazer.

Sobre a problemática da aquisição da noção de número verificam-se igualmente bloqueios, cujas causas são importantes discernir. Um valor afetivo muito forte está ligado às matemáticas. O valor simbólico de alguns números ou operações podem provocar inibições.

Da análise deste autor, quando diz que a reeducação não é uma prática simples que deva obedecer unicamente às teorias já estabelecidas, podemos concluir pela necessidade de pesquisas do desenvolvimento e seus problemas sob novos enfoques.

Bergès (1988) se interroga, nos casos de crianças não leitoras, a respeito do papel que cumpre o que chama de "status da letra". A letra faria apelo ao olhar do leitor, ao corpo do

escrevente. Demonstra isto partindo do estabelecimento da relação entre o corpo e o olhar na mãe e na criança.

Para ser possível a leitura é necessário que "o que se lê não nos olhe", ou seja, que cada letra venha a perder algum possível significado particular para que palavras sejam formadas. Isto implica numa desinflação de qualquer dimensão imaginária que a letra possa vir a assumir.

Vincent (1989) parte duma perspectiva psicanalítica visando verificar, no caso de crianças não leitoras, perante que tipo de sintoma se estaria: se o do fantasma original ou o da neurose atual (Melman, Em Vincent, 1989). Através do exame de um caso, interroga sobre o papel que desempenha na criança em questão o sintoma de não-leitora (de que forma ela poderia estar gozando com isso).

A autora verifica que, para esta criança, a letra guarda valor de signo, não chegando a exercer função de significante, o que vai na mesma direção do já colocado por Bergès (1988).

1.2.3.4 O Distúrbio do Desenvolvimento como uma Manifestação Sintomática

A Psicanálise permite articular uma via de entendimento na qual o distúrbio no desenvolvimento é tomado como uma manifestação sintomática do sujeito. Vamos procurar efetuar um percurso que coloque como isso se passaria.

Sinteticamente, segundo a psicanálise, um sujeito nasceria fruto de um desejo, desejo este que antecede à própria existência física do sujeito, que é o desejo dos pais. Desejo é função de uma falta, desde Sócrates (Em Platão, 1977; Lacan, 1982) sabe-se

que só se pode desejar aquilo que não se tem. Em função, então, de algo que faltaria na vida destes pais, isso reconhecido ou não como tal (consciente ou inconsciente), é que seria gerado um filho, emissário, portador e fruto deste desejo. Desta forma, o filho estaria em posição de objeto de desejo destes pais.

Em Calligaris (1986), vemos que, em relação a este desejo (que passa primeiramente por uma significação mínima, se transformando em uma demanda) se articulam defesas, pois enquanto tal, um desejo é tido como ameaçador, aniquilador do sujeito (e isso mesmo logicamente, uma vez que coloca o sujeito em posição de objeto desse desejo ou demanda). Melman (1987) confirma que "não há sintoma senão na medida em que o sujeito se defende contra o seu desejo" (p. 124). Então, é para isto que se articulam as defesas, que são os sintomas. Estes sintomas são formações singulares a cada sujeito, conferindo-lhes esta marca, de sujeito (tanto em contraposição ao objeto, como porque seu portador fica sujeitado aos limites impostos pelo sintoma). Estas escolhas sintomáticas acabam por determinar as diversas escolhas de vida do sujeito.

Lerude-Fléchet (1989) destaca que:

"As manifestações patológicas... da criança... a que se chama os sintomas, se distinguem radicalmente dos sintomas dos adultos, na medida em que seu enunciado não pertence à criança, mas... mais frequentemente, aos pais... esse atravessamento... que faz com que... as coisas não caminhem - é suportado por um enunciado, o do ou dos pais, enunciado aprisionado numa ordem significante que testemunha menos sobre os sintomas das crianças que sobre sua alienação à ordem simbólica parental". (Lerude-Fléchet, 1989, p. 40)

Em função disso, traz uma distinção, proposta por Charles Melman entre duas categorias de sintomas nas crianças,

destacando-se a diferença entre o que seria o Sintoma estrutural, específico da operação analítica e as diversas manifestações sintomáticas, encontráveis na vida cotidiana delas:

"A primeira categoria referente ao sintoma, que poderíamos chamar de o verdadeiro Sintoma, no sentido analítico, articulado ao recalçamento originário, organizador da estrutura, aquele que o analista pode curar.

A segunda categoria de sintomas - a que nos interessa aqui, que consideramos como específica à criança, ou melhor, à infância.. e que por precaução chamaríamos de manifestações sintomáticas, na medida em que são o produto da organização parental inconsciente, onde constituem, de algum modo, respostas da criança às neuroses nos Outros reais que são seus pais... Essa hipótese não exclui, no entanto, que esse sintoma do segundo tipo possa servir de matriz ao que se tornará no "a posteriori" da neurose infantil, o Sintoma no sentido da estrutura..." (Lerude-Fléchet, 1989, p.40-1)

Como nos coloca o próprio Melman (1987):

"...se nós prestarmos atenção aos sintomas pelos quais observamos a criança e que,.. são sintomas que são , em geral, incapacidades, e que ocorrem na escola e na conduta, será que poderíamos considerar que são realmente sintomas neuróticos, ou devemos pensar... nisso que podemos chamar de uma neurose atual?" (Melman, 1987, p.126)

E também:

"Será que esses sintomas deficitários não são essencialmente ligados a uma neurose atual relacionada a esses Outros reais que são seus pais? (Melman, 1987, p. 126)

Estas manifestações sintomáticas, neurose atual, estariam no mesmo registro do que Freud (1976d) colocava como inibições, relativamente à angústia e ao sintoma (Calligaris, 1986).

Alguns destes possíveis sintomas poderiam acarretar os distúrbios no desenvolvimento dos quais nos ocupamos. Eles seriam, então, uma a mais dessas defesas a uma demanda. O impasse que se encontrariam os sujeitos com esse tipo de sintoma seria o de localizar exatamente nessa atividade, para a qual surgiu o

"bloqueio" (para escrever; ir à escola, etc...), como a situação onde se veria tomado por essa demanda do Outro, na qual ficaria em posição de puro objeto (que satisfaria essa demanda). A insistência numa direção que buscasse "forçar" a aprendizagem, só incrementaria a resistência do sujeito (uma vez que seria como ir contra aquilo para o que ele estruturou estas suas defesas). Teríamos, a partir disso, que se ele não encontrar algum percurso ao menos reconhecido como próprio, estaqueia. Se encontrar, aí sim o desenvolvimento poderia se dar.

1.3 Problema

Após termos feito a revisão de trabalhos relacionados com o tema que pretendemos abordar, procederemos a uma retomada de pontos de alguns deles com a finalidade de melhor situar os objetivos de nosso estudo.

Temos, então, que a Psicologia do Desenvolvimento está interessada nas mudanças que ocorrem em função do tempo e que as pesquisas nesta área podem contribuir à compreensão e solução de muitos problemas, incluindo-se aqui os que relacionam-se ao desempenho intelectual e escolar de crianças.

A Psicologia Genética foi considerada como das mais adequadas para o estudo dos distúrbios no desenvolvimento. Proporciona hipóteses a respeito de como os sujeitos alcançam ou não determinadas performances.

Pudemos verificar, já nos postulados desta teoria, particularmente em relação à equilibração das estruturas cognitivas, que os esquemas de assimilação do sujeito possuiriam uma atividade intrínseca, tendendo a alimentar-se assimilando

continuamente a objetos. Estes objetos, por sua vez, imporiam mudanças necessárias aos esquemas, estando aí a origem dos ciclos da constante reequilibração das estruturas cognitivas.

O que aconteceria, então, no caso das patologias do desenvolvimento? Os desequilíbrios não deveriam se constituir como contínua fonte de desenvolvimento? Essa não concebida "parada" no desenvolvimento é o que, em nosso entender, leva Ramozzi-Chiarottino (1989) a falar na possibilidade de verificar a falseabilidade da teoria piagetiana, nos casos de distúrbios do desenvolvimento, e remete à pesquisa neste campo. A autora supracitada levanta a necessidade de diferenciar se o problema seria de ordem cognitiva, afetiva, ou mesmo orgânica (lesão). Este último escapa ao nosso domínio, da Psicologia do Desenvolvimento; o segundo acaba remetendo, conforme Piaget, Dolle e outros, à teoria psicanalítica, que também possui suas próprias hipóteses.

Para a psicanálise, o problema de aprendizagem é um sintoma que, como qualquer outro, cumpre uma função dentro da estrutura fantasmática do sujeito, como pudemos verificar no item 1.2.3.4. Os trabalhos de Viargues (1985), Berges (1988a) e Vincent (1989), apontam nessa perspectiva, em particular em relação a casos de crianças com dificuldade na aquisição da leitura. Trabalhos como os de Fernandes (1982) e Afonso (1988), apesar de irem mais no sentido de ver que função haveria para a cognição no processo terapêutico, procedem também uma elaboração a respeito da aproximação entre a psicologia genética e a psicanálise.

A esse respeito, encontramos desde a idéia de uma futura fusão entre os dois, como colocam Piaget (1975a), Anthony (1970), Pain (1985), etc., até a posição de uma certa antinomia,

incompatibilidade, divergência, como em Berges (1988), Millot (1987), Jeruzalinski (1989) e mesmo em Piaget (1975a).

Consideramos esta explicitação das diferenças de cada referencial teórico relativo ao outro como ponto de partida necessário para iniciar uma tomada interdisciplinar. Isto não deve ser considerado impedimento a tentativas de aproximação entre as teorias, pelo contrário, situa essa aproximação. A partir destas colocações, pode-se passar a tentar situar o domínio de cada um dos campos do conhecimento, delimitar as respectivas fronteiras, e ver a possibilidade de articulação entre eles - conforme sugere Althusser (1985), ao tentar resolver um problema análogo, embora relacionando marxismo e psicanálise. Com isso, pretendemos levar em consideração a atual insuficiência da elaboração a respeito de cada referencial relativamente ao outro, tentando apontar para a necessidade de se ir além da mera discussão a respeito de se no princípio estaria a ação ou a palavra, que "divide águas" entre os dois e costuma colocar um ponto final numa interlocução que poderia avançar muito mais face à riqueza das duas teorias. Assim, nos parece possível propor um trabalho que tenha melhor sustentação (procurando não cair em um ecletismo que desconsidera que cada conceito só tem significação no referencial em que foi criado), como um tentativa de leitura daquilo que efetivamente ocorre.

Apesar das muitas implicações metodológicas e conceptuais que possam advir, nos parece ser enriquecedor a pesquisa nesta zona de fronteira de teorias. Enfocando um problema concreto e específico de pesquisa, o estudo de sujeitos com distúrbios no desenvolvimento cognitivo em uma situação de interação em

ambiente informatizado, tentaremos averiguar até onde cada sistema referencial pode auxiliar na compreensão do distúrbio e na modificação da situação, onde está o limite de cada um e a utilidade ou não do outro para ultrapassar este limite.

Nos parece que, na medida em que permaneça presente um horizonte dentro do qual esta pesquisa seria um primeiro momento - que apontará ou não para a possibilidade e interesse do prosseguimento das investigações - nossa proposta seria exequível.

Podemos, agora, relacionar os problemas de nossa pesquisa:

- Se os resultados de pesquisas anteriores apontam para a utilidade e interesse do trabalho em ambiente informatizado como um novo recurso para o estudo dos problemas da cognição, o que seria acrescentado, na medida em que se considere a dimensão "afetiva"?

- Se, para a psicanálise, toda a produção do sujeito é predominantemente determinada desde o inconsciente, seria possível encontrar, nos momentos de interação no ambiente da pesquisa, evidências esclarecedoras do sintoma de "não-desenvolver" dos sujeitos em estudo?

CAPITULO II

MÉTODO

Conforme colocamos, não nos parece que a complexidade advinda da multiplicidade de nosso problema sirva de motivo para evitá-lo enquanto tema de pesquisa. No entanto, é necessário delinear os limites nos quais sua abordagem pode ser possível. Em função disso, pensamos que a metodologia mais adequada para o tipo de investigação que nos propusemos realizar é o **estudo exploratório**, cujo procedimento para coleta de informações é o **estudo de caso**. Não se trata do modelo usual de delineamento de pesquisa e isto nos leva a empreender sua justificativa através de uma revisão que faremos a seguir.

Mesmo sem ter resolvido as múltiplas imbricações teóricas - e até por isso - prosseguimos o trabalho entendendo que só com a continuidade da pesquisa e da investigação é que seria possível superar as questões levantadas, chegando a sua solução ou esgotamento. Parece-nos necessário levar em consideração o ponto de vista piagetiano de como se dá a construção do conhecimento, partindo-se de um ponto inicial indiferenciado que, por sucessivas regulações e compensações, tomadas de consciência, reflexões, vai se diferenciando, numa relação assintótica do conhecimento com a verdade. Se esta é a gênese do conhecimento, nos parece que uma situação de pesquisa, portanto de construção de conhecimento, deve seguir esta perspectiva.

2.1 Justificativa da Metodologia

Conforme colocam Bruyne, Herman & Schouteete (1977):

"um grande número de pesquisas estão fundadas no estudo em profundidade de casos particulares, isto é, numa análise intensiva... O estudo de casos reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível, com vistas a apreender a totalidade de uma situação... Alguns têm um intento de exploração e tentam descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas, preparando assim o caminho para pesquisas ulteriores... Outros ainda perseguem um objetivo prático e frequentemente utilitário..." (p.224-225)

Em relação ao papel do referencial teórico, acrescentam:

"o estudo de caso, em sua particularidade, só pode aspirar à cientificidade integrado num processo de pesquisa global onde o papel da teoria não é deformado, onde a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos não é negligenciada. Geralmente, o caso singular coloca problemas, sugere conjeturas, refuta-as, ilustra uma teoria, mas não pode gerar esta última..." (p.225)

e,

"Os estudos de caso rigorosos não devem se limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses; devem ser guiados por um esquema teórico que serve de princípio diretor para a coleta dos dados" (p.227);

concluindo que:

"Os estudos de caso... tendem a testar a validade empírica de um sistema de hipóteses metodicamente construídas com vistas à prova experimental. O modo de investigação torna-se um campo de controle empírico para testar o valor das proposições teóricas." (p.227)

Entendemos que a argumentação acima citada fornece sustentação à nossa investigação, pois no estudo de caso pudemos confrontar a viabilidade de nossas hipóteses, bem como a consistência das teorias em relação aos dados verificados. Encontramos, dentro do contexto da Escola de Genebra, publicações recentes que abordam o interesse em relação à metodologia do estudo de caso, bem como à abordagem do particular.

Wallace (1989), defende o estudo do individual por intermédio do estudo de caso. Diz que outros métodos de investigação, como o experimental e psicométrico, são adequados para estudar o que pessoas têm em comum, enquanto que o estudo de caso, com tradição não apenas na psicologia, como também na medicina, fisiologia, sociologia, economia, etc., é particularmente aplicável para capturar a unicidade da pessoa.

Inhelder & Caprona (1988), apontam para a mesma direção. Colocam que, no terreno da psicologia, uma via possível seria abordar o problema do "particular" sob o ângulo das representações individuais que um sujeito se faz da maneira de resolver os problemas. Este é o domínio aberto hoje em dia pelo estudo dos procedimentos de resolução de problemas, e daqui advém o interesse em estudar o sujeito psicológico. O estudo do sujeito epistêmico procede por criação de situações-tipo, onde a resolução impõe em definitivo as estruturações-tipo. No caso do sujeito psicológico trata-se de observar como um sujeito faz as descobertas, escolhe as informações onde sente necessidade, e faz por ele mesmo experiências não planificadas para avançar. Passa-se, assim, da macrogênese dos conhecimentos a um estudo microgenético, que mostra toda a variedade de procedimentos ou algoritmos e dá acesso a um nível de análise mais fina, permitindo inferir as representações individuais dos sujeitos... É pertinente estudar como, a partir de um conjunto de possibilidades, o sujeito procede as acomodações particulares dos esquemas gerais, as atribuições de significação em função dos contextos, etc... Enfatizam que a proposta de passar-se a considerar os casos singulares não implica em renunciar,

entretanto, a uma pesquisa do funcionamento geral.

Assinalam (Inhelder & Caprona, 1988) que os "estudos de caso" representam uma das situações de pesquisa onde o problema das relações entre o geral e o particular se coloca de uma maneira aguda. Eles ilustram muito bem, hoje em dia, a possibilidade de detectar as condições da criação individual dos conhecimentos novos, de melhor compreender as transições, e mesmo de procurar revelar a existência de funcionamentos gerais.

Comentando o porquê da escolha como tema (O universal e o individual) de todo um número recente dos "Archives de Psychologie" de Genebra, Montagero (1988) coloca que isto se relaciona com uma tendência da psicologia cognitiva atual, de desinteresse crescente por sistemas explicativos gerais e importância crescente dos modelos explicativos bem específicos.

Esta tendência geral se encontraria também em outras disciplinas das ciências humanas e filosofia, onde parece-se abandonar os grandes sistemas em proveito de análises mais específicas e limitadas. Uma tal orientação está naturalmente em contraste completo com a pesquisa de processos universais próprios às teorias do desenvolvimento baseadas sobre uma perspectiva racionalista e sobre os modelos biológicos, como é o caso da teoria de Piaget. Este ponto de vista universalista seria, então, inconcebível com o estudo do particular? O autor (Montagero, 1988) sustenta que, mais que opor o universal e o particular, lhe parece interessante perguntar como se pode reunir os aportes das teorias "universalistas" às perspectivas "particularistas". Um tal ponto de vista está em acordo com um dos traços mais fecundos e originais da teoria piagetiana: o

esforço constante de mostrar como as perspectivas, aparentemente as mais antitéticas, no estudo do conhecimento e de seu desenvolvimento, se completam e são indissociáveis. Pois, se alguém se ativer estritamente à particularidade dos indivíduos e dos contextos, o risco é grande de ficar no plano da pura descrição. Mesmo os psicólogos que se interessam em casos individuais testemunham em suas pesquisas uma preocupação de generalidade e de estabelecimento de leis. Acrescenta que é possível iluminar os princípios válidos para uma classe inteira de indivíduos a partir do estudo de casos individuais.

Uma ilustração exemplar da pesquisa do universal seria fornecida pela teoria genética de Piaget, que, partindo da observação de indivíduos face a um contexto particular, chegou a definições do pensamento humano ou de processos funcionais do desenvolvimento dos conhecimentos próprios ao espírito humano. Na via da pesquisa do universal, a perspectiva estruturalista é particularmente frutífera, ao negligenciar diferenças de superfície visando captar a semelhança estrutural. Em relação ao conceito de estrutura, Montagero (1988) faz notar que Piaget, nos seus últimos escritos, colocava em paralelo a distinção entre sujeito epistêmico e sujeito psicológico, bem como a oposição entre estrutura e procedimento.

Prossegue colocando (Montagero, 1988) que o interesse do estudo do particular estaria em que muitas observações experimentais ou considerações teóricas levantam problemas que não podem ser tratados senão considerando a esta dimensão. A descoberta duma grande variabilidade intra e inter individual; numerosos casos de assincronia no desenvolvimento operatório na

psicogênese piagetiana; adaptações particulares; a contextualização de competências universais ao nível de tarefas específicas; o estudo da criatividade; todos podem revelar exceções aos universais propostos por Piaget.

Conclui, portanto, pela solidariedade do estudo do particular e do universal, os dois tipos de estudo constituindo direções diferentes que se revelam complementares por concernir a uma mesma realidade.

2.2 Sobre o Método Clínico Piagetiano

Para o estudo destes procedimentos em situações particulares, entendemos que o método clínico piagetiano é um recurso técnico bastante adequado, pelas características que possui. Passaremos, por isso, a revisar agora um pouco do histórico do desenvolvimento deste método.

Vinh-Bang (1970), traça a história do método clínico piagetiano. Originário da psiquiatria ou psicopatologia, este método define uma psicologia essencialmente individual, casuística, a partir de casos analisados. Piaget adaptou este método à investigação de caráter experimental. Desde "A Representação do Mundo na Criança", de 1926 (Em Vinh-Bang, 1970), este método permite superar a pura observação e, sem cair nos inconvenientes do teste, alcança as principais vantagens da experimentação. Nesta obra, Piaget (Em Vinh-Bang, 1970), destaca que:

"o exame clínico participa da experiência no sentido de que o clínico se coloca problemas, formula hipóteses, faz variar as condições em jogo e, por último, controla cada uma de suas hipóteses em contato

com as reações provocadas pela conversação. Mas o exame clínico também participa da observação direta, no sentido de que todo bom clínico se deixa dirigir enquanto dirige, e leva em consideração todo o contexto mental em lugar de ser vítima de "erros sistemáticos", como ocorre ao experimentador puro." (p. 42)

A Claparède (Em Vinh-Bang, 1970), chama atenção o talento singular de Piaget para "ouvir falar" aos materiais. A leitura das observações de Piaget mostra como elas foram conduzidas como verdadeiras experiências, com hipótese explícita, variações sistemática das condições, etc... Encontram-se argumentos fatuais sistematicamente classificados, produzidos para demonstrar um corpo de hipóteses.

No prólogo à 3.a edição de "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant" (Em Vinh-Bang, 1970), Piaget muda a denominação do método, colocando:

"o método crítico... conserva todas as vantagens de uma conversa adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e formulação de suas próprias atitudes mentais. Os problemas, resultados e circunstâncias históricas fizeram evoluir sensivelmente as técnicas, mas sem renunciar a esta orientação essencial das investigações e interrogações." (p.45)

O sentido do qualificativo "crítico" vem da incorporação, à técnica, de uma sistemática controvérsia às afirmações do sujeito, seja por intermédio de objeções e sugestões aos argumentos apresentados por ele, seja com propostas de variações na forma como ele efetuou sua experiência, para verificar da consistência ou não de suas convicções.

Denis-Prinzhorn & Grize (1970) mencionam que o método clínico piagetiano seria o mais ágil para conhecer o pensamento dos sujeitos, seguir seus desvios e seus rodeios. Definem-o como sendo fundamentalmente constituído pela formulação de perguntas

que permitam seguir o pensamento da criança, seja agindo sobre situações puramente verbais, seja em material concreto.

Questionam as críticas de que as crianças possam ser induzidas a dizer o que o experimentador queira; ou de que cada experimentador, utilizando este método, acaba por obter respostas diferentes. Colocam, em relação a isso, que todo método corre o risco de ser indevidamente utilizado e que todo investigador está exposto à tentação de retirar da experiência o que dela espera.

Relacionam (Denis-Prinzhorn & Grize, 1970) três mal-entendidos básicos que podem ocorrer através da utilização inadequada do método: 1º) a resposta da criança ser influida pela atitude do experimentador; 2º) a resposta pode ser dada ao acaso; 3º) as respostas podem ter diferentes significações para o experimentador e para a criança. Para contornar isto, é preciso insistir para que a criança justifique sua resposta, ou introduzir contraprovas, obtendo-se, dessa forma, clareza em função da situação; assim, poderão ser comparados mesmo resultados que foram obtidos por experimentadores diferentes.

2.3 A Adaptação do Método Clínico ao Ambiente Informatizado

Seguimos as alterações propostas por Fagundes e Mosca (Em Fagundes, Diaz & Nevado, 1989), visando adaptar o método clínico às especificidades do trabalho envolvendo computador e a linguagem LOGO de programação.

A criança é inicialmente levada a explorar o teclado livremente, a fim de estabelecer a relação causal entre o apertar as teclas e a produção de caracteres na tela. Posteriormente, sempre orientado pela curiosidade e condutas da criança, são

apresentados procedimentos produzidos por teclas específicas, como a produção de espaço, as teclas de apagar, movimento do cursor, e assim numa progressão de dificuldade. Desde que a criança se interesse pela "tartaruga", os movimentos deste objeto luminoso, existente no centro da tela, são comparados com os movimentos do próprio corpo. As diferenças entre deslocamento (para frente e para trás) e giro (para direita e para esquerda), são explorados. De posse dos comandos básicos, o sujeito passa a tentar elaborar seus projetos, tanto de forma direta quanto por intermédio de programas, utilizando o comando "aprenda" seguido de um nome (deve-se ensinar ao computador ignorante). A utilização deste comando também permite que se escrevam histórias ou o que for julgado interessante.

Durante a interação com os sujeitos, o experimentador dialoga, coloca desafios, buscando obter dados relativos aos problemas pesquisados. Dados relativos ao raciocínio do sujeito, à função que atribui aos comandos, à antecipações e retroações porventura efetuadas durante a realização de projetos, à diferença entre um resultado esperado e outro encontrado, são investigados durante os momentos de interação com o computador.

Fagundes & Maraschin (1988) destacam algumas intervenções que servem para caracterizar o papel do experimentador dentro do enquadre clínico piagetiano. Estas intervenções podem levar à exploração dos recursos da linguagem, solicitar justificativas das hipóteses e procedimentos dos sujeitos, visando confrontá-los e ainda efetuar assinalamentos considerados pertinentes, de acordo com o transcorrer do trabalho e a história de cada sujeito.

2.4 Descrição do Procedimento Experimental

Inicialmente, procedemos um estudo piloto, investigando crianças com problemas diversos no desenvolvimento, em interação com um ambiente informatizado e a linguagem LOGO de programação. Dentre estes sujeitos, definimos os que se apresentaram mais compatíveis aos objetivos de nosso estudo. Num segundo momento, prosseguimos a investigação, atendo-nos a estes casos particulares, que foram estudados em profundidade.

Os sujeitos foram selecionados entre crianças e adolescentes encaminhados ao Laboratório de Estudos Cognitivos por outros profissionais (psicoterapeutas, neurologistas) e escolas da comunidade.

Estes sujeitos provinham de origens sociais distintas. Desde o morador de vila popular, pertencente ao grupo dos 50% de reprovados na 1.a série e ainda repetente, até a integrantes de clínicas particulares. Mesmo que não nos dediquemos a aprofundar a dimensão social como uma outra possível determinante de nosso tema de investigação, entendemos que a diversidade de casos estudados em relação a este aspecto, fornece um controle metodológico suficiente. Independente da relevância desta terceira dimensão, nos restringiremos as duas que elegemos investigar, o que mais uma vez colocaremos como um limite necessário à possibilidade de nosso estudo. Este poderá eventualmente vir a ser complementado com investigações mais detidas e específicas em relação à interveniência do aspecto social, bem como de estudos na perspectiva sociológica.

Orientando-nos pelo método clínico piagetiano, buscamos

seguir o pensamento dos sujeitos, identificar como formulavam suas hipóteses, como faziam para atingir os objetivos a que se propunham, bem como o tipo de dificuldades que possuíam.

Elaboramos registros descritivos de cada sessão, os protocolos de pesquisa, onde constam: as verbalizações dos sujeitos, do experimentador, os comandos e procedimentos empregados na situação experimental. Para permitir uma checagem da fidedignidade dos dados coletados em protocolo, sempre que possível, procedemos a impressão dos trabalhos efetuados durante as sessões de programação. Também gravamos as verbalizações de algumas das sessões.

Os dados foram examinados semanalmente juntamente à orientação da pesquisa e de um grupo de especialistas, objetivando que estes não somente cumprissem função usualmente atribuída a juízes em pesquisas, mas também como uma forma de exercer controle, acompanhar a evolução, lançar e discutir hipóteses, bem como proceder ao aprofundamento teórico do tema.

As sessões com os sujeitos da pesquisa foram efetuadas em uma sala que permite atendimento individualizado, de 1 a 3 vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora. Esta sala continha os seguintes materiais:

- um computador EXPERT MSX - 64 K;
- uma unidade de disco;
- uma impressora;
- um televisor colorido
- disquetes;
- cartucho com a linguagem LOGO de programação
- um gravador;

- fitas cassete;
- jogos pedagógicos;
- brinquedos;
- material escolar;

Foi dada opção ao sujeito para escolher a atividade que ele preferisse realizar: utilizar os diversos materiais disponíveis, trabalhar no computador, ou mesmo conversar com o pesquisador.

Na orientação a nossa pesquisa, conforme propõe Fagundes (1986), consideraremos uma linha de questões para assegurar a obtenção dos dados de nosso estudo:

- Se a tendência de todo esquema é assimilar os objetos, como se explicaria os casos de problema de aprendizagem (nos quais isto não ocorre)?

- Estariam, nestes casos, os "esquemas afetivos" de Piaget (1975a) interferindo com a assimilação esperada segundo os "esquemas racionais"? E, nesse mesmo sentido, a hipótese piagetiana de um simbolismo inconsciente (aonde ocorre assimilação com supressão de toda acomodação atual) esclareceria por que não ocorre o desenvolvimento?

- Poderíamos entender isto como uma via de entrada para a abordagem interdisciplinar com a psicanálise?

- Que implicações podemos extrair da articulação destes dois referenciais teóricos?

- Particularmente na produção no computador, nos nomes dos programas, nas eventuais histórias escritas, na produção gráfica, existirão manifestações do que Piaget chamou de produção simbólica?

- Poderá ser pensada alguma particularidade referente a

este novo objeto (ou mesmo a palavra), o computador?

- Os "erros" dos sujeitos, poderão ser entendidos como "lapsos"? A produção do sujeito poderá ser considerada como "falando" de seu sintoma de não desenvolvimento?

- Que modificações ocorrerão pela consideração destas questões no desenvolvimento dos sujeitos estudados?

CAPITULO III

RESULTADOS

Passamos agora ao exame do material registrado. Optamos por desenvolver minuciosamente três casos trabalhados.

Tentamos resgatar dos protocolos todo o material que nos pareceu relevante para nosso tema de estudo. Além disso, buscamos tornar a descrição do caso o mais inteligível possível, sem que seja necessário um conhecimento prévio das minúcias em programação, ou da linguagem LOGO.

Os termos específicos da linguagem LOGO encontram-se explicados no glossário de comandos nos Anexos. O relato contém nossas verbalizações, bem como as dos sujeitos. Em negrito, colocamos o que foi produzido no computador. Quando alguma fala surgir entre aspas ("), estará referindo que é uma expressão do sujeito em estudo, ou seus pais, se for o caso. Acrescentamos alguns comentários, hipóteses e observações, visando garantir um acompanhamento mínimo do andamento dos casos, que será analisado no próximo capítulo.

Basicamente, o roteiro que seguimos foi o de uma primeira entrevista com os pais, na medida do possível seguindo o padrão de uma entrevista de anamnese: motivo pelo qual nos procuraram; história do sujeito; seu momento atual de vida; como passa o dia-a-dia; fins de semana; sempre permitindo que o material que surja seja a versão dos pais a respeito do que se passa, o que eles privilegiam, como o expressam. Mais do que objetivando colher dados, o interesse deste primeiro contato foi também o de firmar

um contrato que garantisse o trabalho e explicitasse o nosso contexto, enquanto uma situação de pesquisa. Após esta entrevista, passamos às sessões com os sujeitos, embasados na metodologia clínica adaptada neste LEC, já exposta anteriormente.

3.1 Estudo de Caso N.º 1 - "RAM"

3.1.1 Entrevista com os Pais

3.1.1.1 História

"Troca letras", afirmam logo de início seus pais, já nos dando uma primeira informação de sua demanda em relação ao filho e ao que esperam por trazê-lo a nós.

Idade: 13 anos e 7 meses.

Relatam história de constantes avaliações e tratamentos médicos: aos 4 anos notaram que ele não tinha limites ao pintar. Aos 6 anos começaram avaliações. Entre 6 e 10 fez tratamento devido à falta de coordenação fina.

Na escola também esteve sob diversos cuidados. Foi acompanhado por pedagoga entre o jardim e a 1.ª série. Entrou para a primeira série aos 8 anos. Na 2.ª, houve troca de professora. Entrou em depressão, rodou. "Talvez os pais exigissem demais", dizem. No ano seguinte, começaram os "problemas de comportamento": teimosia, enfrentar a professora, não fazia exercícios, perturbava em aula e era tirado da aula. "Teve trauma, fobias, distúrbios no comportamento". Não saía de casa, se escondia dos colegas, se isolava dos amigos. Os pais o trocaram de colégio, sem prepará-lo. Levou anos para assimilar, tinha paixão pelo colégio anterior. Vomitava, tinha diarreia, muita ansiedade.

Em uma clínica, indicaram que ele iniciasse tratamento primeiro e só depois retornasse à escola, de onde saiu há 2 anos, quando estava na 3.a série. Está com a prova de passagem da 3.a para a 4.a série em aberto, recusando-se a fazê-la.

3.1.1.2 Situação Atual:

"Brabo". Se gruda na tv. De manhã fica em casa, à tarde na clínica. Recusa-se a sair de casa. Amigos do edifício iam procurá-lo e ele se isolou. Realizou algumas atividades esportivas, as quais não levou adiante.

Em relação à atividade a ser desenvolvida no LEC, os pais colocam que RAM "optou" pelo trabalho no computador. Aguarda há dois meses para poder vir aqui. O primo tem um micro.

3.1.1.3 Sobre os pais:

São relativamente idosos. Casaram quando tinham por volta de quarenta anos e dois anos após tiveram este (único) filho. Ao final da entrevista, o pai coloca que o menino se "encaramujou". Demanda que ele se reenquadre na vida. Mãe diz que ele se sente fracassado, é inseguro. Menino tem potencial mas não acredita em si mesmo. Espera que com o trabalho aqui ele se "desbloqueie".

3.1.2 O Trabalho com o Sujeito

1.a Sessão -

As primeiras verbalizações de RAM, já demonstram indícios de suas expectativas e motivações:

- "...um curso de computação... Eu mesmo decidi, eu gosto muito de computador... tenho um tio que tem computador."

A seguir, coloca-se as características do trabalho, da "burrice" do computador. Isso faz RAM sorrir.

- Nós vamos trabalhar com um computador, assim como com outras coisas, se tu tiveres vontade. Esse computador... tem determinadas características que são dele... ele é como uma criança: no início ele não sabe muita coisa; a gente tem que ensinar para ele, o computador é mais burro que a gente...

-"(Risos) Tá."

- Então, às vezes a gente vai pedir para ele fazer uma coisa e ele vai dizer: não sei fazer isso, tu tens que me ensinar.

Em um outro fragmento, pode-se perceber seu grau de exigência.

- "Eu não sei mexer com os dedos..."

- Quem sabe experimentas?

- Com os 10 dedos?"

- Não, não. Do jeito que tu quiseres.

Por algum motivo, imagina algo acima de sua capacidade (teclar no computador implica teclar com os dez dedos, o que o coloca em situação de impotência). Na intervenção, busca-se descaracterizar esta suposição. Esta exigência não fará parte da atividade a ser desenvolvida aqui.

Continuamos apresentando mais características do sistema.

- Tu podes trabalhar escrevendo coisas ou tu podes trabalhar com essa tartaruga aqui... Então ela

anda,.. e conforme ela vai andando,
ela vai riscando, deixando um
rastro.

- "Um desenho."

Aqui vemos como o fato do computador afirmar que não sabe pode ter importância no trabalho com este sujeito, que já deu mostras de seu nível de exigência.

Ainda não aprendi...

- "Ainda não aprendi. Legal!" (Ri)

Se um pouco de sua paralisia advém desta exigência, a possibilidade de se defrontar com situações como esta (pois se até o computador ainda não aprendeu, por que ele teria que saber tudo?) poderia auxiliar a que ele volte a se desenvolver.

Segue-se reafirmando o lugar do computador enquanto "ignorante", e colocando instruções quanto ao funcionamento do sistema.

- Tu tens que deixar um espaço para o computador entender, senão ele não sabe. Ele é muito idiota, muito burro.

- "Ele é mais burro que o próprio burro."

O sujeito vai sendo introduzido às noções elementares da linguagem de programação. No que segue, ocorre diferenciação imediata - comparação e análise do significado dos procedimentos - mas com quantificação indiferenciada.

pd 79

pe 12

pf 81

- Ela (a tartaruga na tela do computador) girou 79, mas aí ela não andou. Quando ela gira, ela não

anda.

- "Não?! Tá..."

- "Na segunda virou 12 passos e na terceira ela andou 81 passos."

- É isso aí.

- "Então vamos ver o que acontece. Botar para cá (tecla) P, f, espaço, ãããã, vamos botar 4; posso botar 3 números?"

- Experimenta.

Também se percebe que neste momento ele se permite formular hipóteses e experimentar.

Aqui vemos que, após uma ligeira desinibição, onde ele deu mostras de possibilidades a nível cognitivo, RAM se depara com uma questão em aberto. E imediatamente transfere para mim a pergunta, indicando a possibilidade de que algo seu interfere, quando ele diz querer a definição da questão por outrem, para então respondê-la. A interrogação no início da linha é uma situação comum na linguagem LOGO, e apenas neste sujeito específico provocou este efeito.

? (Na tela aparece o ponto de interrogação)

- "Só um pouquinho. Isso aqui é um ponto."

- Um ponto de interrogação: o que vou fazer agora? Ela está te perguntando. O que eu faço?

- "Quer dizer, só aparece um ponto, a pergunta não aparece."

- A pergunta não.

- "... como eu farei. Aí tem duas dúvidas. O computador está perguntando para mim..."

- Sim.

- "... e eu estou perguntando para ti; como vou fazer ..?"

E, finalmente, vemos como ele, de alguma forma, se desestruturou. A sequência acima mostra um primeiro momento, onde

ele demonstrou possuir potencial cognitivo, uma segunda situação que interfere em seu funcionamento, perturbando-o, e o terceiro momento, no que segue, onde poderemos notar que ele "se perde", até em relação a uma noção mínima. É como se a perturbação provocasse o efeito de desfazer o curso anterior de seu raciocínio, "quebrando" a linha de seu pensamento.

-O que é um retângulo?
 -"... esqueci completamente."

A partir daí desorganiza-se.

-O que tu queres que ele faça?
 -"Um triângulo... um ângulo... um quadrado. Agora eu esqueci."

.
 .
 -Quanto falta de 68 para 90?
 -"Não sei."
 -Não sabe diminuir?

-"Não sei diminuir... Isso aqui eu não sei. "

No final:
 -"Carlos?"
 -Sim?
 -"Aqui parece uma sala só. Aqui é para estudante de laboratório, aqui é coisa de computação e parece que de psicologia também. É?"

Indica aqui a percepção de que o que se passa aqui é de uma ordem diferente do que as "aulas", que no início referia.

2.a Sessão -

No começo do encontro seguinte, pergunto-lhe o que se lembra. Ele prontamente coloca que nada lembra, indo ao encontro

de nossa hipótese de que em princípio ele se esquivava, não se sente capaz de poder prestar contas de saber algo.

- Do que tu lembravas?
- "Nada, praticamente nada."
- Praticamente nada...

Insistindo um pouco mais, pudemos notar que seu problema não era de memória... Utilizando as indicações do método clínico, avançamos paulatinamente na recuperação da informação.

- "Só me lembro de: prá cá, prá lá."
- Tu lembravas o que tu querias fazer?
- "Um quadrado."
- Um quadrado. E tu lembravas dos comandos? O que tu lembravas? O que a tartaruga pode fazer?
- "Pode ir prá lá..."
- O que é "prá lá"?
- "Direita."
- Para direita.
- "Pode ir para esquerda, para frente e reto."
- Então "tá", e tu queres ir para onde?
- "Para lá."
- O que tens que fazer?
- "Colocar para esquerda."
- Colocar para esquerda. Tu lembravas dos comandos?
- "Só lembro de p, p..."
- p**
- Para onde tu queres ir?
- "Para esquerda."
- E o "p", o que é? O p é "para", e o "esquerda", o que é?
- "E."
- pe**
- E, né?
- "Espaço."
- Quantos graus?
- "90"(!?)
- Experimenta o 90, vê se é.
- pe 90**

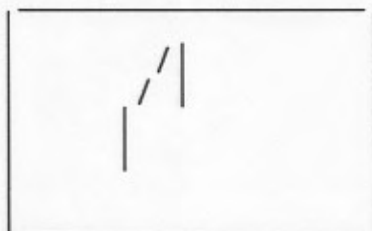
Tenta-se, junto com RAM, resgatar elementos utilizando seu raciocínio, mesmo que em algo incipiente. Ele, porém,

não explicita reconhecer nisto algum valor.

- "Tem que colocar dois números, certo?"
- Dois números, só?
- "Ou mais."
- Só os números?
- "Ai eu não sei, não sei."
- O que acontece com os números?
- "Não sei. Os números não são as ordens, são os números."
- Os números são os números, isso mesmo...
- "A maior descoberta..."
- É dessas descobertas que construímos as outras.

Toma a iniciativa de transformar o objetivo, o que inclusive é uma possibilidade recomendada no método de exploração clínica (Fagundes & Mosca, 1985). Indica que o sujeito é capaz de rever seus objetivos, sem uma rigidez desnecessária.

- "Vamos dar uns (tecla)... isso aqui eu acho que não vai ser um quadrado, vai ser um quadrado..."
- Vai ou não vai ser um quadrado?
- "Só se cortasse aqui, mais ou menos, seria uma goleira."
- Uma goleira.
- "Mas vai ser uma goleira puxada."



Da mesma maneira que na sessão anterior, após o sujeito sair da posição de não conseguir realizar nada, acaba produzindo alguma coisa. Isso nos leva a tentar fazê-lo pensar numa nova possibilidade. A essa tentativa, de que ele diga ao computador o

que fazer, ele responde novamente que quem tem que dizer o que fazer não é ele, não pode ser ele.

-Vou te ensinar o programa.

.

ap

-Está bem, só isso aí o computador já aprende. "AP" de "aprende", "espaço", "goleira". Vou te ensinar a ensinar o computador.

- "Goleira."

ap goleira

-Então botou aqui "aprenda". Ele já sabe que é "aprenda goleira". Agora manda ele abrir outra linha. Nessa linha, tu vais ter que dizer o que ele tem que fazer para fazer "goleira"...

- "Tá! Não, tu que vai me dizer..."

4.a Sessão -

Dessa vez toma a iniciativa. E para algo que posteriormente irá assumir uma função especial, como poderemos constatar.

- "Dá aqui (pega o manual). Quero mudar para preto a cor da tela."

mudecf 1

- "Vamos ver o que acontece com esse. (manda executar)... Ah!"

- "Agora eu quero mudar a cor do lápis."

mudecl 12

pf 70

Nesta sessão explorou uma série de possibilidades, o que levou-o a fazer uso de regulações, coordenações inferenciais, enfim, os mecanismos do funcionamento cognitivo que levam ao desenvolvimento. ...Mas acaba esbarrando na mesma forma de impossibilidade, ao não atingir algum objetivo, voltando assim à posição de impotência.

- "Eu vou tentar uma coisa."
 ul
 - "Não precisa de número, né?"
 pf 201
 - "Vamos ver o que acontece."
 ad
 - "Que legal!"
 pf 864
 pe 68
 pf 684
 pt 486
 - "Eu quero colocar ela aqui e não dá!"
 tat...
 - "Problemas. Ah! Isso não é para mim."

Prossegue na elaboração do desenho que inicialmente lhe agradou, obtido com a modificação da forma da tartaruga em coração. Isso se transformara numa rotina. Por não incluir a necessidade de elaboração de conteúdos numéricos e geométricos, não quer dizer que não implique na utilização de raciocínio (sequência, uma imagem mental,...).

mudefig 1 (tartaruga assume a forma de um coração)
 - "Dá para mudar a cor? Quero mudar a cor do coração."
 mudect 10
 mudect 11
 mudect 6
 - "Ah!"
 - "Também anda?"
 pf 16
 - "Que legal!"
 .
 .
 - "Só quero deixar o coração."
 tat

5.a Sessão -

Retoma o esboço da situação da vez anterior e arrisca-se

depois disso a explorar e iniciar a elaborar algumas estratégias.

```
pp
pf 125
mudecf 1
mudecl 12
pd 458
pf 0169
mudefig 1
mudect 6
pd 1458254
pf 1235
-"Quero tirar esse branco."
tat
-"Vou apertar em tudo quanto é tecla
para ver o que acontece."
```

6.a Sessão -

Desta vez assume querer alguma coisa, em função de seu pequeno projeto, em contraste com as primeiras vezes (como na primeira, por exemplo, quando se esquivava da solicitação do ponto de interrogação).

```
-"Como eu faço?"
-Como é que tu fazes?
-"...coração."
-Ah! Tu queres o coração?
-"É."
mudecf 1
-Coração é 1.
mudefig 1
-Era isso?
-"Claro."
mudect 6
mudecl 12
```

Após, executa várias instruções com os comandos, até riscar completamente a tela.

Um momento importante, no qual inscreve seu nome:

```
-"Vamos ensinar ela."
-O que?
-"RAM."
```

A seguir temos uma amostra de como propostas que partam de uma origem externa ao sujeito são tomadas como algo que interfere com os objetivos por ele mesmo escolhidos. A partir desta direção que ele elegeu, sim, o trabalho torna-se possível.

-Vamos melhorar aquele programa que tu tinhas?
 -"Qual?"
 -Aquele... (da goleira)
 -"Eu quero colocar aquele coraçãozinho aqui."

7.a Sessão -

Ufrgs
 ainda não aprendi Ufrgs
 -"Ele ainda não aprendeu que está aqui?"

Tenta acessar aos programas que fizera nas sessões anteriores:

goleira
 ainda não aprendi goleira
 Instruo que ele chame os comandos de "arquivos" e "carregue".
 arquivos
 carregue "programa
 goleira
 -"(Ri) Excelente."
 dt
 att
 Mostro-lhe o comando "mudevel" de mudança de velocidade da tartaruga:
 mudevel 12
 -"Vamos fazer ela andar mais rápido."
 mudevel 70
 -"Mais rápido, mais rápido."
 mudevel 90
 mudevel 100
 mudevel 200
 mudevel não aceita 200...
 -"Mas como, se aceitou 100?"

mudevel 0
att

"Fazer mais rápido": isto ilustra mais uma vez como ele se coloca constantemente confrontado com exigências.

Ao final:

-O que gostarias de fazer?
-"Nada."
30/02/74
-"O ano em que nasci."
moinhosdvento
moinho deventos
moinho de ventos(apaga)
hospital moinhos de ventos
-Continuamos terça-feira. Tu vais lembrar o que está escrito?
-"Se fosse a mãe ela sabia de cor. A maior emoção do pai e da mãe."

8.a Sessão -

"Vamos desde o 0.
mudect 1
mudect 2
mudect 3
mudect 4
mudect 5
mudect
Não há entradas para mudect
6
Não disse o que fazer com 6
att
mudect 0
mudect 1
mudect 2
mudect 3
mudect 4
mudect 5
mudect 6
mudect 7
mudect 8
mudect 9
mudect 10
mudect 11
mudect 12
mudect 13
mudect
Não há entradas para mudect

11.a Sessão -

```

mudecf 1
mudefig 6
-"Não!"
mudefig 12
-"Hum, hum, lembrei."
mudefig 1
mudect 6
mudecl 12

```

Após trabalhar com vários comandos:
att, at, pd, pt, pf, tat, dt,.. e
cometer alguns erros, diz:
-"Desgraçado!"

Vê-se aqui que ele reage ao computador como se este fosse uma pessoa, provida de intencionalidade.

No que segue, observa-se que, enquanto for suposto que o computador tudo sabe, não resta o que fazer.

```

Coloca várias letras repetidas,
enchendo a tela.
- (pergunta se está cansado, se quer
  ir embora)
-"Que mais tem para saber no manual?"
-"Com o que tu sabes, será que não dá
  para fazer muitas coisas? Para
  ensiná-lo por exemplo?"
-"Ele já sabe!"

```

Continua investigando o computador; a idéia de sessões anteriores, de que este devia saber o que o sujeito sabia, aparentemente está desequilibrada. Agora ele se confronta a que o computador não sabe nem quem é (antes descobrira que ele não sabia onde estava - Ufrgs).

Após mais um tempo de teclar quaisquer coisas:

```

-"Só falta ele não saber o que é

```


LOGO."

logo

Ainda não aprendi Logo

- "Não sabe o que é LOGO!.. Não sabe nem o que é!"

13.a Sessão -

Proponho que tente usar a tartaruga na forma de bola com "mudevel" e sua goleira.

- "Quero que entre aqui."

goleira

- "Eu sou um gênio. Apesar de que às vezes eu dou um errinho aqui e ali, mas ninguém é perfeito."

Enuncia acima a possibilidade de aceitar errar, não ter que ser "perfeito". Mas, no que executa, ainda se observa a necessidade de "ter" que acertar. Quando erra, desmancha tudo para fazer outra vez, além de se desorganizar / desestruturar:

Continua jogando, tentando levar a bola à goleira (Transformara a tartaruga em bola com mudedefig; desenhou a goleira com seu programa; mandava parar de riscar (comando usenada); com mudevel fazia a bola andar, dando um comando de direção a ela.)

ul

goleira

un

mudevel 1

pd 145

mudevel 0

- "Só sei que eu quero colocar a bola no ângulo. Se eu não conseguir hoje, espera para ver o que eu vou fazer na outra vez."

Aqui, conclui precipitadamente e depois corrige:

ABCDEFGHIJKLMNPOQRSTUVWXYZ

12345678910111213141516

- "O alfabeto tem 16 letras."

-Quantas letras tem no 10?
 -"Dá para colocar um espaço."
 A B C D E F G H I J L M N O P Q . .
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10111213141516...

14.a Sessão -

Como ficou a rotina:

mudecf 1 (muda a cor do fundo da tela de azul para preto)
mudefig 1 (muda a forma da tartaruga em coração)
mudect 6 (passa a cor da tartaruga/coração para vermelho)
mudecl 12 (em vez de riscar branco, riscará verde)
tat (apaga tudo que estiver riscado na tela)

Depois dela, segue trabalhando.

pf 1245
pe 5421
pf 174
pd 471
pf 2001
 -"Se ele aceitou isso, pode também
 aceitar o número do meu apartamento."
pf 1002

-"Vamos ver se ele sabe o que é ih!"
 Passa a digitar, então:
ih!
ih me apertou
ih; ele me apertou!
ainda não aprendi ih...
 -"Vou ter que apagar tudo!"
 -"Quero ver tua resposta."
ih!ap ele me apertou
 -"Quer ver minha resposta também?"
att
 (Vira o teclado de cabeça para
 baixo, desvira)
 -"Desgraçado!"

Como vimos, trava um "diálogo" com o computador, que na verdade é com ele mesmo (computador "não fala", não produz por si, não é sujeito), de onde pode-se obter informações relevantes sobre o menino.

16.a Sessão -

Repete a mesma rotina inicial.
 Sugiro que escreva uma estória.
 -"Vou escrever tudo que estiver aqui."
carteira de identidade
0074919494 21/06/1986

O primeiro que lhe ocorre sobre escrever "uma estória" é escrever "sua história", sua identidade.

Mais adiante, faz:

-"Vou dar um número bem grande."
pf 01325
 -"Ele aceita? Ah, ah! Sou um grande gênio."
mudefig 2 (3, 4, 5, ..) (Experimenta as várias figuras)
 Explora e brinca, com demais objetos da sala, principalmente o xilofone.

17.a Sessão -

Digita a mesma rotina inicial. Depois, vai colocando vários comandos, aleatoriamente, retomando a postura de evitar atividades, principalmente se relacionadas a alguma aquisição de conhecimento. Isso nos levou a intervir no sentido de tentar fazer com que refletisse sobre a ação que empreendia:

-Para que tu achas que servem estes comandos?
 -"Não sei."
 -Não tens vontade de descobrir?
 (pega cartela com comandos e continua a colocar pd, pf, pe, pt, mecanicamente, seguindo a ordem dos comandos tal como está colocado na cartela)
 -"Agora vamos ver com "descongele" (outro comando constante na cartela)."
 -O que tu achas que vai dar?

- "Não sei. Não sei."
 - "Não podes arriscar, errar?"
 - "Tem que ser nos mínimos detalhes."

Volta a se defrontar com "mudevel", tentando ver até quanto o comando aceita. Não entende como ele aceita 100 e não 200.

mudevel 900

- "Se ele aceita 100, aceita 200, 300.., 900! Se ele aceita 100, por que não pode aceitar?"

mudevel 500

- "Duzentos tu vai ter que aceitar, meu filho!"

mudevel 200

- "Mas ele aceitou 100! Mas por quê?"

18.a Sessão -

Nesse dia, chega cantando uma música: "La Bamba". Toma a este tema como uma possibilidade de trabalho:

(rotina inicial de sempre)

- "Para bailar la bamba se necesita una poca de gracia... no soy mariñero, soy capitã..."

pf 123

pd

- O que tu estás fazendo..?

- "Procurando o verde claro. Que eu tô fazendo? Tô cantando uma música legal... Ah, não vou fazer desenho hoje... Dá para fazer com essas letras aqui?"

LABAMBA

- Que tu sabes sobre LABAMBA para ensinar ao computador?

musica

filme

ap LABAMBA

esc [musica e filme]

esc [rock]

- "Vou tocar "La Bamba" no xilofone."

19.a Sessão -

Aqui podemos ver como ele tentou utilizar sua estratégia

usual, dependente, e como ele pode, devolvida a pergunta, resolver por si próprio o seu "problema".

(mesma rotina inicial)

- "Quero chamar o programa "riscos", como é que faço?"

- Boa pergunta.

- "Carregue riscos."

- Isso.

20.a Sessão -

Chegar ao término de um projeto é algo complicado para RAM:

Passamos a sessão montando um caminhão com Lego, atividade que havia sido iniciada na vez anterior.

- "Sabe que tu tem razão" - diz em determinado momento (parando de tentar executar os passos idênticos ao modelo que indicava o manual).

Ao tentar seguir o modelo fica agitado, nervoso, quando se aproxima da conclusão.

Depois aperfeiçoa o modelo, quando o conclui. Coloca um boneco no caminhão.

Após busca dinamites para explodir o caminhão.

A muito custo ele "atravessa" isto dessa vez. Inclusive cria minimamente após chegar ao final, mas só após ter se permitido abandonar o modelo.

21.a Sessão -

Nos três fragmentos que seguem, podemos acompanhar o movimento desse dia. Após iniciar com a rotina de sempre, tenta digitar programas que já "ensinara ao computador", tendo se irritado com o fato de isso não acontecer (faltou carregá-los da

memória do disquete). Passa então a trabalhar com o Lego, de uma maneira destrutiva, agressiva. Após meu comentário/intervenção a esse respeito, muda esta direção, o que pode ser notado pelo que diz.

(mesma rotina)

rock
ainda não aprendi...
musica
ainda não aprendi...
arquivos
-"Não é? Agora ele vai dizer o que é.
Quero chamar LABAMBA, aí ele sabe o
que é rock, música."

Passa a brincar com o seu caminhãozinho. Desmonta-o, joga-o contra a parede. Falo da dinamite da vez anterior. Diz que quer jogá-lo para ver se resiste no chão. Quer jogá-lo na tv e em mim. Digo que, se for o caso, estou aí para que ele possa falar/fazer inclusive esse tipo de coisas. A partir disso, faz modificações no caminhão, diz que é o mais seguro do mundo, que tem saída de emergência...

22.a Sessão -

Nesta sessão, após a rotina de início, já "institucionalizada" a essa altura, temos interessante exemplo de integração de trabalho lúdico e com o computador. É importante ressaltar que isso ocorre depois que ele diz "não ter nenhuma idéia", o que indica que foi algo que surgiu no momento, sem antecipação, o que nos remeteria à colocação de Juranville (1987), relativa à ordem do não antecipável, que poderia considerar-se presente neste momento de desinibição de RAM.

- "Já pode colocar direto, Carlos."

mudecf 1
 mudedefig 1
 mudect 6
 att

- "Sabe que eu não tenho nenhuma idéia?" (segue teclando letras quaisquer)

Começa a remexer na sala. Resolve "consertar" uma cadeira frouxa que havia na sala. Para isso, dá-lhe "injeções" com força, demonstrando grande prazer. Depois tenta fixar as pernas utilizando esparadrapo. Então escreve no computador.

2 engesaes
 2 fitas conlente
 2 mãos quebratas
 1 ligasao fora de lugar
 atiaguinotico
 bom masis tem que ficar de reboso por 1 semana
 Dr. RAM.
 vistoriado

Aqui, muito mais que se preocupar com a correção ou não do Português, vale reconhecer a importância do ato do sujeito se expressar. Tanto por utilizar "seu" Português para se expressar, que entendemos, com os piagetianos, ser a única forma de desenvolver e aperfeiçoar esse código da escrita; como pelo fato de o que ele fez aqui ser expressão de um conteúdo simbólico que lhe diz respeito.

24.a Sessão -

(mesma rotina)

Interessa-se pelas partes do computador. Trabalha com Lego: monta um robô. Pede que eu o ajude a fazê-lo. Guarda o boneco em um lugar na sala que "ninguém o veja até a próxima vez".

25.a Sessão -

- "Já anota aí. Nem precisa. Tu sabe o que eu tô falando."
(mesma rotina do início)

Após um período de trabalho em que o sujeito realiza atividades de forma produtiva, caímos novamente na "tentação" de uma intervenção que denominamos de "pedagógica", ou seja, tentar propor um objetivo que a nós pareça interessante, portadora de conteúdo para a aprendizagem. Esta intervenção não só se revela infrutífera, como ainda interfere no anterior andamento do trabalho, do objetivo, que ele mesmo se colocara.

- Tu viste que ficou quase um quadrado?
Tens idéia de como faz isso?

pf 100

pe 901

pf 9901

(riscos em várias direções vão enchendo a tela)

- Vamos parar um pouquinho aí e ver o que podemos fazer...

- "Mas eu não terminei ainda..."

(continua a encher a tela)

(Falo em "virar retinho")

pd 90

Demonstra portanto que lembra e que, se não utilizava, era porque não se interessava.

Usa o Lego. Faz duelos entre caminhões/aviões, destruindo-os.

Fixa-se em conteúdos relativos a problemática significativa para ele, não em conteúdos cognitivos. O que nos coloca a pergunta sobre o que os torna imperativos.

26.a Sessão -

A passagem que segue, revela a vontade do menino ocupar o meu lugar, ter meus objetos.

-Quer dizer que tu queres trocar o meu guarda chuva pelo teu?

-"É.. o pino.. caiu."

-E agora tu estás na minha cadeira. Queres o meu guarda-chuva e senta na minha cadeira?

Nesta sequência, nega o programa, recusa sua autoria por não conseguir entendê-lo.

-"Não dá para apagar aquele pf12548? Tirar do programa?"

-Para quê?

-"Daí fica certo... Dá para tirar?"

-Não é o caso de tirar ou não, eu quero é que tu descubras o que aconteceu.

-"Mas Carlos! Eu tenho certeza de que esse pf 12548 não tinha!"

-Estava gravado ali... Tu achas que alguém colocou ali sem tu veres?

-"Só pode ser, porque eu não coloquei aqui... Eu quero tirar esse..."

-Dá para tirar, mas não adianta nada tirar se tu não descobrires o que acontece de diferente e, se tu não examinares o que está escrito aqui, tu não vais ver o que está diferente...

-"Não sei, tu não me explica nada."

-Não te explico nada... porque tu não queres admitir que tu te enganaste?

-"Não me enganei."

-Nunca podes ter te enganado?

(+- 20 min após)

-E agora, onde está o problema?

-"O problema é a mesma coisa."

-Onde é que está o problema, neste e neste?

- "...Problema, ora! Não posso me enganar?"
 - Claro que tu podes te enganar.
 - "Tá, então eu me enganei."
 - Quero que tu descubras, então, onde que tu te enganaste.

29.a Sessão -

Abordei, neste dia, sua repetição de rotinas, sob diferentes formas:

(mesma rotina)

(a respeito de um horário a ser recuperado, quer saber porque não seria na mesma hora das outras vezes. Relaciono à rotina de quase todas as sessões, sempre repetida)

pf 1245

pd 912

pf 12487

pf 1245

pf 124589

Coloco que até os números que ele utiliza se repetem.

- Não gostas de coisas novas?

"(Assente).

- Porque fazes tudo sempre igual?

mudecf 9

- Isso é uma modificação...

- "Hum, hum..."

edfig 10

dt

edfig 10

Fica novamente tentando ver "qual o limite" do comando mudevel. Não entende como:

"Se aceita 120, como ele não aceita 200?"

30.a Sessão -

(mesma rotina)

Com o comando **criafigl**, elabora um labirinto no computador. Após, utiliza o Lego: choque entre caminhão e avião. Constrói um edifício. Diz: -"Bem longe daqui (empurra contra a parede)". Bate com o avião no edifício. Arranca-o do chão onde estava. Reconstrói, retirando a metade. Diz que "é outro edifício", não o dele, "bem longe da cidade".

Vemos aqui, mais uma vez, que a motivação daquilo que nosso sujeito escolhe produzir vem com um conteúdo muito peculiar, em função de questões suas, particulares.

31.a Sessão -

(mesma rotina)

ABC...JMN..RT..Z
 (depois completa com L, S,..)
 -Onde que tu aprendeste?
 -"Eu sei o alfabeto."
 -Onde te ensinaram?
 -"Aprendi sozinho."
 -Como?
 -"Sei lá quem me ensinou."
 -E tu gostas de aprender?
 -"Odeio."
 -Odeio.
 -"Nada, nada, eu disse."

32.a Sessão - (após duas semanas de interrupção)

- "Já pode escrever."
mudef 1

(Canta) - "O importante é chegar bem. São Paulo,.. é verão... é calor... coca-cola é isso aí. São Paulo é grande, Paris tem sol. É verão na Bahia e Paris tem sol. Califórnia tem mar. Hong Kong é quente... As praias do Rio..."

Se interessa pelos comandos da Tv/monitor. Faz contas.

Diz que, a partir de fevereiro, vai morar em outra cidade e que voltará a estudar na quarta série.

Comunica, ao retornar após estas duas semanas de interrupção, sua resolução de voltar à escola. De alguma forma, superou ou resolveu enfrentar as questões que o impediam de fazer isso até agora.

33.a Sessão -

mudecf 1
mudefig 1
mudefig 6
mudect 6
mudecl 12
pf 1246
pe 1425
pf 12451

- "Em apenas 1 segundo consegui fazer o que eu queria fazer."
(a sua rotina)

Sai do computador. Pega o cronômetro. Usa caixa com blocos lógicos para fazer robô. Diz que é um chato, com óculos, que tá na sua frente. Toca xilofone com força por cinco minutos.

Expressa-se, seja ao executar o que queria no computador, ao fazer as atividades com os blocos, ou ao expressar sua agressividade, sem as inibições presentes em outros momentos do seu trabalho.

34.a Sessão - (relato de sessão integral)

mudecf 1
 (levanta o volume da tv)
mufig
mudefig
mudect 6
mudecl 12
att
 (abaixa o volume)
pf 12345
pf 12547
 -"Que que houve?"
 (um risco sobre o outro, que é o produto dos comandos que ele deu acima - sem mudança de direção - não é perceptível)
 -O que tu achas?
pf 12548
att
ad
att
pc
 -Para que tanto att?
 -"Tá. Qué outro, tudo bem."
tat
pf 12345
pe 12547
pf 12547
 -Porque aconteceu isso agora?
 (Não responde)
pd
pf 12548
tat
 -"Tá, tudo bem, se tu não quer att.."
dt
mudecf 6
 (Faço proposta de objetivo, já que ele, aparentemente, não apresenta algum)
 -Poderíamos montar uma figura bem bonita hoje...
 -"Ei, já sei o que eu posso montar hoje." (faz uma espécie de x com criafigl)
 -"Mas eu queria uma coisa xadrez."
 -E como é?
 -"Não sei."
 -Vamos tentar, então.
 (Apaga o que estava fazendo e recomeça)
 -Não dá para aproveitar o que está aí?
 -"Não."

Tem que construir uma coisa integralmente, não há possibilidade de transformação se ela não tiver saído como ele queria a princípio.

-Como é uma "coisa xadrez"?
 -"Um negócio preto... preto, branco, preto, branco..."
 -Então tu já disseste como é que é.
 -"Eu já disse como é que é... Eu já sei como é que é."

Entendemos que esta intervenção levou o sujeito a reflexão e acarretou que ele tenha deixado a posição de "não sei" para "eu já sei como é que é", conforme suas próprias palavras.

-"Me ajuda a fazer, Carlos..."
 -Ajudar como? Está saindo.. por que tu sempre precisas pedir ajuda? Será que não podes fazer sozinho?

Esta intervenção vai no sentido de interrogar sua posição de dependência. Seria melhor escutar seu pedido de ajuda? De qualquer forma, é só sobre as consequências do que se fez que podemos pensar.

-"Eh! Já sei, faz um aqui, um aqui, um aqui, aqui,.."
 (volta a fazer algo semelhante a um "x")
 -Não entendi esse teu xadrez.
 -"Nem eu. Já sei o que vou fazer."
 (Apaga)
 -O que é um xadrez? Um preto, um branco, um preto, um branco?
 (Assente com a cabeça)
 -E para fazer assim, não dá?

Retomo sua própria definição de xadrez e isso torna-lhe possível executar o projeto.

```
-Parabéns! Que tal fazer algo que se
tem na cabeça?
-"E agora?"
(Sugiro que utilize a "tartaruga
xadrez" que criara, com mudefig, no
que vier a fazer)
mudfig 10
mudevel 90
mudevel 10
mudevel 20
mudevel 30
...
mudevel 90
-"Já sei o que eu vou fazer."
mudevel 0
mudevel 1
-"Quando chegar aqui, ó."
mudevel 0
mudevel 1
-"Chegou no que eu queria, ah, legal!"
mudevel 0
(Continua jogando com mudevel 100 e
0, tentando acertar onde vai parar)
```

Alguma espécie de jogo, a partir do que ele mesmo escolheu, tornou-se possível.

35.a Sessão -

```
comimpressora
motudo
-"Quer dizer que tudo que eu fizer
sai aí?"
```

Utiliza ao computador para expressar, e assim elaborar sua separação, da clínica que frequentava e daqui, que ocorrerá em breve.

```
-"Aonde começou é tudo junto, né?"
-É.
mesma.sala aonde comesou tudo.
```


Se interessa por novos comandos (novidades) além dos até então explorados.

- "Queria ver este 'congele'."
mudevel 10
congele
descongele

38.a Sessão -

Manifesta intenção de modificar programas já feitos e fazer novos.

carregue "xatres

- "Vou tentar fazer um quadrado, a outra vez saiu uma goleira."

Tenta fazer novas figuras. Envolve-se no projeto, desta vez, mesmo cometendo seus erros.

39.a Sessão -

(rotina)

- "Tá ficando até monótono."

- "Ah, vou apagar, tu já sabe de cor."

- Como é que está a tua viagem?

- "Vou 5.a e não volto mais."

- E março?

- "Também não."

- E o que tu achaste de ter estado aqui?

"(Silêncio)

- (Retomo que estamos terminando, que eu gostaria de saber o que achou,

para que serviu, o que gostou, o que não gostou...

- "É tão difícil dizer... Tem tanta coisa para dizer..."

- Basta falar uma por vez.

- "A "N" (pedagoga da clínica que ele frequentava) gostou da minha aula. O "C" (psiquiatra da clínica) ficou impressionado... com o que a gente fez aqui."

- E tu?

- "Achei uma boa."

- O que é difícil de dizer?

- "É que foi tão bom."

- O que foi tão bom?

- "Tudo."

- Tudo não diz nada. Para que tu achas que serviu isso aqui?

- "Prá pedir um computador para o pai."

- E para ti?

- "Vem cá Carlos, me ajuda."

- Pelo jeito é difícil para ti fazer as coisas sem que alguém ajude.

(faz, com Lego, uma casa completamente fechada. Muda várias vezes, faz uma parede, que derruba com o carro. Volta ao computador, enchendo a tela. Não fala sobre como ou o que sente)

40.a Sessão -

- "Ah, vou deixar assim, tá ficando monótono."

Interrompe a rotina no meio! De alguma forma, é como se não "precisasse" mais dela.

Faz um "balanço":

- "Que dia a gente começou? Então fiz goleira, depois nomes, depois de alguns dias, labamba."

Explora os programas antigos, faz riscos para encher a tela e explora a sala.

41.a Sessão -

-Que tu queres fazer no último dia?
-"Tu já vai saber."
-Tu já sabes?
-"Tu vai saber."
mudecf 1
mudefig 1
mudect 6
mudecl 12
att
mudecf 0/1/..../15
toca xilofone, pega uma caixa com
canudos, conta-os, recoloca um a um
na caixa.
-"Já sei o que vou fazer."
Verso a î
Versão 1.1
bem vindo ao logo 88

3.2 Estudo de Caso N.º 2 - "LCV"

"LCV" foi outro sujeito com quem trabalhamos. Este caso, apesar de ter sido interrompido antes de apresentar efeitos mais significativos na produção do menino, também apresenta alguns dados de interesse para ilustrar nosso tema, os quais iremos relacionar a seguir.

3.2.1. Entrevista com os Pais -

Mãe - BVV (37 anos)

Pai - LCSV (45 anos)

3.2.1.1 Situação Atual

BVV -"Preocupação maior é o menino. Apresenta deficiência na alfabetização, aversão à leitura. Tanto a clínica em que recebeu atendimento anteriormente, quanto a professora, não resolveram. Repetiu o ano."

A mãe coloca que "pensou em resolver através do computador". "Em matemática é ótimo, em trabalhos manuais é ótimo, mas no somatório, português tá prejudicando. Se forçar, se torna agressivo. Tem desnível grande. Professora fica com 'drama' de prejudicá-lo, fazê-lo rodar. Ele está interessado em vir aqui. Não sabe que é para resolver problema de leitura, seria capaz de fazer uma birra."

LCSV -"Estive pensando que houvesse ponto genético, porque avô paterno foi alfabetizado aos 16 anos" (LCSV até hoje comete "deslizes"). "Não desenvolveu hábito de leitura. Lê o estritamente necessário, só."

LCV ouve comentário de que avô e pai são habilidosos em parte manual e que erram na escrita. Sobrinho paterno tem o mesmo problema. "Ele sabe, mas não dá importância. Ele não quer ser reprovado, mas não faz força para sair". Os pais não cobram mais para não massacrá-lo, dizem que seu nível de tolerância é baixo. Ele "chora" para ler. Temem que na 5.a série, com 12 professores, estes não vão ter paciência. Está mal em outras matérias por que não lê. Se tiver um colega que rir dele lendo, ele não lê mais.

3.2.1.2 História

Gravidez foi normal. Só o 6º mês, BVV passou em repouso por rinite alérgica e por perder outro filho antes (Problema de Rh). Fez vacina 6 meses antes de engravidar de LCV.

Lcv, no seu primeiro ano, teve pouca chance de vida. Contraiu bronquite, asma, e pneumonia de repetição. Drenou o ouvido em função das pneumonias. Custou a caminhar, a falar, até os 2 anos. Tem problema sério de atenção (segundo um neurologista

e confirmado pela professora). Tomou Tofranil, Ditizan, dos 7 aos 9 anos. Parou há mais de um ano, porque dormia.

Iniciou atendimento numa clínica a pedido da escola, que condicionou a matrícula. Quando não lia, professora antiga pegava no braço e queria que ele se comportasse. Mordeu a professora. Recebeu alta em março, "resistia à mudança", a Clínica trabalhou isso.

Está em escola de arte, piano, futebol... É curioso, se mete nos lugares. Na época em que entrou na clínica, tinha descontrole do esfíncter. Mudava a empregada "tinha regressão". Se a exigência era acima do que podia, dava desarranjo. Atualmente está "100%", só tem "essa deficiência" e a brabeza. É criança responsável. Os filhos preferem que a mãe distribua as tarefas para eles, para não ter uma pessoa diferente. Cuida do irmão, mas quando a mãe chega em casa é mais regressivo que este. Tem mania de desarmar a autoridade. Quando se está furioso com ele, faz "micagem".

Irmãos: L.C.V. (15 anos); menina, irmã mais velha;

LCV (11 anos); o sujeito da pesquisa;

L.C.V. (5 anos); menino, irmão mais novo;

As iniciais do menino são LCV, porque a esposa decidiu, comenta o pai. O primeiro nome, da menina, foi escolha do marido (pensavam que seria menino). O 2.º foi com o nome idêntico ao pai e o 3.º, para continuar, seguiram colocando as iniciais do pai, sendo o segundo nome do menor, o nome do avô.

3.2.1.3 Dia de vida

Dorme até 10 horas, faz o café e vai ver programa de tv com

o irmão. Se a mãe chega, não bota a mesa, senão, esquenta a comida quando termina o programa, bota a mesa e o irmão "é a sombra, é o rabo dele". De tarde tem aula, escolinha. Pais buscam os dois. Jantam, tomam banho (não gosta). Procura tomar banho quando o pai vê o jornal. Quando o programa não interessa, faz os temas. Senão, faz pela manhã. A mãe diz que não revisa porque ele "não quer mamãezinha em cima dele". No ano em que "mamãezinha ficou em cima de mim não deu". Pegou o piano com muita facilidade. Mas é tenso (hipertônico). Pais dizem que têm feito "tudo que lhes disseram que é bom".

3.2.1.4 Fim de Semana

Sábado arruma o quarto. Não gosta, mas tem que fazer, porque a professora pediu que tenha mais ordem. No mais, assiste tv. `A tarde, vai no F (amigo), ou este vem, ou então vai à casa do primo. Brincam. Domingo de manhã, os pais frequentam Allan Kardec, vai para o grupo de evangelização, só não lê. `A tarde, saem em família.

BVV -"Ele se julga pré-adolescente, apresenta interesse por namoro, sexo".

3.2.2. O Trabalho com o Sujeito

LCV desenvolveu basicamente dois projetos durante o período em que esteve trabalhando conosco.

O primeiro era fazer um labirinto desenhado na tela. A um outro projeto, ele denominou de "enduro", consistindo em transformar a tartaruga em um carro tipo fórmula-1, através do comando "mudefig". Seu objetivo era fazer a "barata" passar pelo

labirinto, como em um videogame.

Não apresentou grandes dificuldades cognitivas para a elaboração de seus projetos. Foi construindo aos poucos o labirinto, continuando a cada vez a partir da situação em que terminava na anterior.

Já na primeira vez que a tartaruga esteve de cabeça para baixo, não vacilou em dar a instrução correta para mudança de direção (pd/pe), conforme desejava. Esta é uma situação de erro frequente que ocorre, pela tendência a dar a mesma direção de quem está olhando. Assimilou paulatinamente uma gama de comandos, passando a utilizá-los e reutilizá-los na medida em que tomava contato com eles. Na segunda sessão, compôs três comandos para frente, em um, de valor equivalente. Neste mesmo dia, tomou a iniciativa de colocar mais de uma instrução na mesma linha, articulando também a possibilidade de compor deslocamento e giro em uma só vez.

Veremos a seguir mais alguns elementos, colhidos no decorrer das sessões que se seguiram.

Já na 1.a sessão, o sujeito se defronta com o fato de que os comandos escritos de maneira incorreta não são aceitos pelo computador.

Nas 2.a e 3.a sessões, relativamente a seu projeto de labirinto, coloca: "Quando eu fizer o labirinto, vai precisar umas entradas que não tenham saída. 'Todo labirinto não tem um beco sem saída? Se não, não tem graça.

Ainda na 3.a Sessão, temos outra situação que indica ao menino o interesse do manuseio com palavras:

labirinto aprendido

(após considerado concluído o labirinto)

-Então escreva: apaga tudo - tat

tat

-E agora, vais ter que fazer tudo de novo?

"(risos)

-Escreve aí: labirinto.

labirinto

- "Deu. Labirinto."

-Manda.

- "Poxa! Que massa!"

Na 4.a sessão, pede para continuar o labirinto.

Na 6.a, pede para mostrar ao pai o desenho que vem fazendo.

Na 7.a sessão, temos:

-Queres que eu diga o que tu fizeste da outra vez?

- "Tu acha que eu não sei o que eu faço?"

Mais adiante:

- "Tu acha que sou de deixar coisa pela metade?"

E, ainda:

- "Deu. Vou poder te substituir aqui."

-Substituir-me?

- "Não como psicólogo, né."

No final:

- "Deu... viu... viu, gostou, viu como eu sei fazer, tu só sabe escrever no papelzinho aí."

Estas sequências demonstram a instalação de uma situação de conteúdo transferencial.

Em relação a um detalhe do desenho, volta a comentar:

- "Já ficou dois espaçozinhos aqui, se ela quiser se esconder".

Na 8.a:

-O que tu pretendes fazer?

- "Vou colocar uma brecha aqui, com useborracha."

Um fragmento da 9.a sessão nos permite verificar como anda sua escrita:

- "Como faz para chamar labirinto?"
 - Arquivos.
arquivo
arquivos

Nas 10.a e 11.a, outras manifestações de conteúdo transferencial:

- "Eu queria fazer outro labirinto, dá?"
 - Tu que sabes.
 - "É que eu pensei que tu queria que terminasse aquele."

E...

"Tu vai vê o que eu vou fazer, então. Tu vai te abobar, tu vai ver como eu sou bom."

No 12.o encontro, fala de uma fantasia ligada à atividade aqui desenvolvida: queria aprender a trabalhar no computador para ajudar o pai no trabalho. Uma pessoa sua conhecida dissera ter aprendido aqui. Aí, ele poderia juntar seu dinheirinho para comprar uma prancha de surf. Talvez fosse morar na praia de Torres, ou, então, ajudar a irmã a comprar sua mobilete.

Já na 17.a, ainda no projeto do labirinto, comenta:

- "Ficou ótimo."
 - Ficou ótimo?
 - "Quê, meu, não gostou?"
 - Por que "não gostei"?
 - "Porque tá com inveja, não consegue fazer tão bem."

...
 - "Tá bom, sim, só para dificultar, para ficar mais estreitinho."

...
 - "Viu, isso aqui tá servindo de atalho, era isso que eu não queria."

...
 - "Depois eu vou apagar lá em cima e fazer uma saída."

Na 19.a sessão, com a proximidade do final do ano, a mãe envia um bilhete colocando que interromperiam o trabalho em janeiro, diferentemente do que combináramos. O menino dizia que retomaria em março, mas no bilhete a mãe dizia que não, acrescentando que ele fora reprovado na escola. Isto indica-nos qual seria, possivelmente, seu objetivo ao trazer o filho até nós. Eu insisto para que a situação seja conversada, na vez seguinte vem o pai, que coloca que em março entrariam em contato. O menino fala que a mãe alegava que "se não dava para faltar nem quando doente", não dava para continuar, isso em função de umas vezes que o menino não viera. O menino insiste que queria continuar. Finalmente, tive um contato com a mãe, que era a pessoa que efetivamente decidia sobre a situação. Ela coloca sobre uma combinação com a professora, que no seu entender teria vinculado o nosso trabalho com a aprovação escolar do menino. Alegou que os dois se sentiam traídos por isto não ter ocorrido. Reconhece, porém, que teria "coincidido" o aparecimento de uma melhora do menino com a época que veio para cá. Ele retoma mais duas sessões e depois interrompem.

3.3 Estudo de caso N.º 3 - "PAULO"

3.3.1. Entrevista com a Mãe

A mãe de Paulo trabalha na residência de uma pessoa que ocupa cargo de direção na Universidade. Foi por intermédio desta que se deu o contato para que o menino tivesse um atendimento de nossa parte, concomitantemente com um trabalho de psicoterapia na Clínica do Departamento de Psicologia.

Na entrevista, a mãe não se mostrou muito falante, respondendo laconicamente à maioria das perguntas. Nos informa que seu filho está com 10 anos, sendo a 4.a vez que repete a 1.a série. Ano passado, esteve em classe especial, sem resultados.

Segundo ela, o menino "é muito esperto, só não consegue aprender a ler". Relaciona isto à perda do pai, que faleceu de efizema pulmonar, quando Paulo estava no 1.o ano de escola: "O problema foi de três anos para cá, depois que o pai morreu. Era muito apegado a ele, pois eu trabalhava, o pai ficava em casa com os filhos. Era aposentado. Bebia e fumava muito. Cuidava do filho desde pequenininho. A doença coincidiu com as primeiras aulas. Paulo ficou muito nervoso quando o pai morreu. Não fala do pai. Faz o que ele ensinou (serviços de casa), mas não comenta".

Paulo "é muito estabonado". Em seu dia-dia, joga bola e vê tv. "Gosta de tá capinando, moramo num sítio. Sempre acha alguma coisa pra fazer, nunca tá parado."

Os irmãos: Gerson, com 13 anos. "Gosta de estudar"; Lauro, 20 anos. "Trabalha em supermercado"; Jorge, 28 anos. "Trabalha no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas" (do qual nosso Departamento faz parte); Lauro C., 24 anos. "Trabalha em serviços para fora". Maria, 22 anos. "Trabalha em creche de irmãs". A mãe, Adelaide, tem 48 anos. O pai, Doutel E. M., quando morreu estava com 51 anos.

3.3.2. O Trabalho com o Sujeito

1.a sessão -

Na primeira sessão, obtemos, do próprio menino, algumas

afirmações que nos apontam a maneira como ele se enxerga no que se relaciona a atividade escrita:

- "Na aula eu só copio, não sei o que estou escrevendo".

E também:

- "Eu não sei escrever".

2.a sessão -

Neste dia, inicia experimentando alguns comandos, copiando-os de uma cartela. Copiar era o que ele dizia saber fazer, portanto podemos constatar aqui que ele iniciou tentando reaplicar os esquemas já conhecidos a esta nova situação, repetindo o que fazia na escola. Ao ser inquirido sobre o que o computador respondera, diz: "Não sei", que também é uma expressão muito utilizada pelo sujeito, e que nós tomamos também como um indicador de seu posicionamento subjetivo, de seu sintoma.

pe99

Ainda nao aprendi pe99

-O que ele está dizendo aí?

- "Não sei".

-O que tu achas?

- "Que ele não entendeu".

A seguir, coloca seu nome:

Paulo

-Ah! O que ele fez?

- "Escreveu meu nome".

Depois coloca o mesmo nome, mas com uma diferença, troca o "a" pelo "o".

-Queres escrever mais?

paula

-O que tu escreveste?

-"Paula".

-E quem é a Paula?

-"Eu só coloquei um 'a', é para colocar 'o'?"

Propusemos a seguinte atividade:

-Agora, sem copiar, escreva o que tu quiseres, do jeito que achares melhor.

sfbnkyrfhuykjjjkuurwertkhfbv

(apaga)

wergfdscvnkio9

(apaga o 9)

-Por que tu apagaste aquele ali?

-"Porque eu coloquei um 9".

A seguir, interrogamos sobre as letras que ele conhece:

-Coloca as letras que tu conheces.

luopa (letras do próprio nome)

E um "ditado":

-Agora um ditado. Escreve: cachorro

ssdjh

-Porquê?

-"Me deu vontade e eu escolhi".

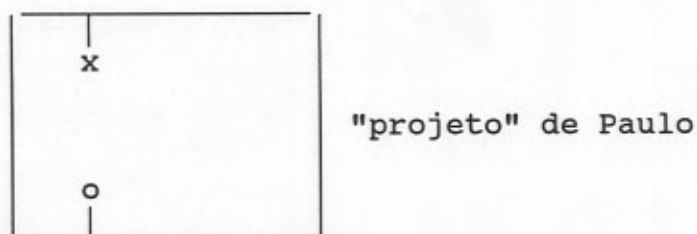
3.a Sessão -

Inicia "copiando" os comandos, com auxílio de uma cartela.

**pe 90 pf 98 pf 98 pe 89 pf 100 pe
100 pd 100 pf 100 pf 100 pf 100**

Aqui ele esboça um primeiro pequeno projeto, onde demonstra possuir um mínimo que seja de antecipação espacial.

-**"Vou fazê ele aparecer aqui(o-->x)"
pt 100 pt 100**



-Vamos ensina-lo? Dá um nome para isso.
ap paulo

Peço que ele escolha um nome: paulo. Nome é nome de pessoa, não de programa. Nome é o seu nome.

Preenche a tela com a digitação por repetidas vezes do seu nome e o feminino deste.

paulo paulo paulo paulo paulo paulo
 ... (30 vezes)

paula paula paula paula... (enche a tela, umas trinta linhas).

4.a Sessão -

Aos poucos, Paulo vai tendo que aprender "palavras", devido ao interesse dele mesmo no objetivo a ser atingido, que necessita ser transformado dentro das regras impostas pelo código da linguagem do computador.

(após uma série de comandos)

tat

-Como é que tu lembraste?

- "Lembrando".

Tenta desenhar um quadrado, parte de uma casa, que não sai como esperava. Se desinteressa, então, passando a querer ver as "outras coisas que tem na sala".

5.a Sessão -

Como na sessão anterior, utiliza os brinquedos da sala. Nos últimos 15 minutos, volta a explorar o computador.

Após esboçar alguns movimentos gráficos:

- "Não vou fazer ela andar, vou escrever".
(tecla várias letras)

Já se propõe a escrever, não mais a simplesmente copiar. Mas demonstra que isto ainda é para ele algo desconhecido, que só pode imaginar como se faria: com o movimento automático dos dedos no teclado. Interrogo-o:

- Tu queres aprender a escrever?
- "Quero."
- Que está escrito?
- "Não sei."
(tecla "enter", comando de execução)
Ainda não aprendi (sequência das letras tecladas)
- O que o computador disse?
- "..."
- Que ele ainda não aprendeu.
- "Nem eu."

6.a Sessão -

Preenche a tela com números

7.a Sessão -

Chama a letra "c" (no comando carregue) de "cá".

Mais sequências de números

8.a Sessão -

Neste dia, preenche a tela com sequências de letras e números, colocando um único elemento repetido em cada linha.

Explora, também, alguns recursos novos para ele.

Mudecf 8

mudecf 7

- "Vermelho"?

- É o mesmo?

- "Um pouco mais forte".

"Conseguí copiar sem olhar para o papel."

Não olhou, mas, como ele mesmo diz, ainda está copiando.

Ao final:

- Está na hora de terminar. Como é que se escreve verde? Escreve aqui (papel).

verde

- E porque tu dizes que não sabes escrever?

9.a Sessão -

Repete a digitação de linhas de números na tela do computador. E também trabalha com o material de lego existente na sala.

10.a Sessão -

Partindo de seu interesse em colocar linhas de números ou letras na tela do computador, introduzimos a noção de programação, com o comando "aprenda".

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 . . .

- Vamos fazer uma coisa. Apaga tudo, coloca esse comando (aprenda). É ap de "aprenda". Agora, dê um nome,

diferente dos que tu davas antes.

ap dado

-Tá, agora faça como tu estavas fazendo.

1 1 1 1 1 1 1 1
 2 2 2 2 2 2 2 2
 3 3 3 3 3 3 3 3
 4 4 4 4 4 4 4 4

Mais adiante:

-"E agora, manda?"

-Não, para sair do ap é "esc".
 Experimenta para ver o que acontece.
 Manda ele fazer "dado".

dado

1 1 1 1 1 1 1 1
 2 2 2 2 2 2 2 2

"(Ri).

-Tu podes ensinar outras coisas para ele, assim, com "ap".

11.a Sessão -

Notaremos o (fundamental, neste caso) efeito que pode advir da introdução de um novo recurso tecnológico. Desde essa sessão, pudemos trabalhar com uma impressora, conectada ao computador, operando-se uma mudança radical em relação ao que, até então, o sujeito vinha produzindo. Como veremos a seguir, Paulo passa a interessar-se vivamente nos "efeitos (para ele) interessantes" que esta nova possibilidade lhe permite.

Demonstra curiosidade pela impressora:

-"Essa aqui é que é a máquina de desenho"?

-É a impressora.

Pede para utilizá-la. Pergunta como escrever o comando.

-"Não dá para usar isso aí"?

-Tem que dar "comimpressora".
 -"Como é que escreve"?
 -Como tu achas?
 -"Não sei".
 (auxilio-o)
comimpressora
 -Agora dê alguma ordem da cartela,
 uma que tu sabes o que faz.

mudecf 9
 (imprime. Mostro para ele no papel.)
 -"Então tudo o que eu fizer aqui vai
 sair lá"?
 -É.
 (tecla várias letras e números.
 repete várias vezes o teclar e ver o
 que é impresso.)

Demonstra grande satisfação ao reconhecer o efeito do que os comandos que digitou produziram.

-"Cada vez que eu aperto aqui
 (enter), ela se mexe!"
 .
 .
 .
 -"Eu fiz tudo isso!
 (tecla muito, nem espera parar de
 escrever na impressora.)

De alguma forma, agora não está mais copiando, está escrevendo, mesmo que ainda não lhe ocorra a questão de saber o quê:

-O que tu estás fazendo?
 -"Escrevendo".
 -E o que tu estás escrevendo?
 -"Não sei".

(copia) A R QUIVOS
 (lê) "a qui...
 (copia) C ARREGUE "DADO
 (lê) "ca

Interessa-se em saber se os nomes (palavras) que criou continuarão produzindo o mesmo resultado.

- "E se eu escrever dado outra vez, faz tudo de novo"?

- Faz.

dado

.

- "Dá para fazer outra vez"?

- Hoje vamos parar por aqui.

- "Ei, isso aí (impressora) não pode ficar aqui"?

12.a Sessão -

Entra olhando/mexendo na impressora. Após teclar algumas letras e números, liga-a, confrontando-se com a necessidade de ter que escrever.

- "Por que não funcionou"?

- Por quê?

- "Porque eu não mandei".

- E como é que manda?

- "Eu não sei escrever".

.....

- Vais ter que dar um jeito de saber, ... Vou te mostrar dessa vez.

comimpressora

ap

- "Aprenda o que"?

- Tu tinhas que escolher.

- "dedo".

- O que ele vai fazer com "dedo"?

- "Esse negócio aí (aponta para as várias letras/números na tela)".

Paulo está sendo confrontado com a necessidade de "entender" o código escrito do computador. As palavras que ele cria, que ele mesmo definiu, não são sem sentido, pois produzem efeitos visíveis. Dessa forma, ele é levado ao movimento de desenvolver a escrita (ou se "deixar atravessar" por ela, como diria a psicanálise?). Esta intervenção passou a ser possível apenas a partir do momento em que o próprio sujeito escolheu um objetivo

que, para ele, por alguma razão própria, era interessante.

Inicia também a esboçar um princípio de leitura:

-O que ele respondeu aí? Reconheces alguma coisa?

-"Aqui dedo, aqui dido."

-Muito bem: dedo aprendido.

14.a Sessão -

(no final)

-"Vou bater a máquina".

(tecla letras numa máquina de escrever)

-Isso aí que tu escreveste, o que quer dizer?

-"Isso aí? Nada".

-Para que serve escrever?

-"Pra ler".

-E o que está escrito?

-"Não sei".

Escrever ainda é um agir automático. É para ser lido, mas ele "não sabe" sequer o que ele mesmo teria escrito. Não reconhece nem alguma possível intenção, algo que ele poderia querer, imaginar, estar escrevendo.

15.a Sessão -

-"Como é que faz para usar a impressora"?

-Como é que faz?

-"Não sei".

-O que tu tens que fazer?

"Escrever aí.

-Então escreve.

(escreve no papel)

coipoca

(co i p o ca)

(com im pre sso ra)

E:

- "Carregue"?

caei

(ca e i)

(ca rre gue)

(mais adiante)

carrgu

(vai conferir na impressora)

- Tá bem igual?

"Não. Deu."

carrgue

carrgue

(arruma, com meu auxílio)

carregue "dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

dedo

"Computador foi feito para
trabalhar!"

(escreve na máquina de escrever)

PAULO PULA DADO DEDO

16.a Sessão -

- "Como é que faz isso aí pegar"?

- Tu já tens o papel.

- "Esqueci".

- O que tu lembras?

- "Comimpressora".

- Como é que escreve?

coipsa

(mostro-lhe que "apenas" faltam
letras, indicando e auxiliando no
sentido que ele complementa, sem
precisar apagar as que já estão)

comimpressora

1111111....

7777777777...

(para escrever "estória)

e t ia

(es to ria)

17.a Sessão -

(para fazer programa de uma tv, que ele fizera com mudfig, comando que permite alterar a forma da tartaruga)

- "Escrever tv? Não sei".

- Como é que é "ta"?

t

(para exemplificar a diferença entre o "ta" e o "te", recorro a "Paulo" e "Paula", que ele usara anteriormente:)

- Qual a diferença entre Paula e Paulo?

- "Não tem".

- Tu és Paulo ou Paula?

- "Paula. Não, Paulo".

- Paula?

- "Não, eu me enganei".

(mostro no papel)

4PAULA5

1PAU

2PAULO3

- O que tens aqui?(1)

"Pau.

- E aqui?(2)

"Paulo.

- Então, o que é isso?(3)

"Po; lo.

- Lo. E aqui?(4)

"Paula.

- E aqui?(5)

"La.

- Então (tentando provocar uma generalização), como é ta?

"Ta.

- E te?

"Te.

- E ve? V escreve assim.

ap teve

mudfig 16

criafigl 16 [.....]

fim

18.a Sessão -

Através dos comandos do computador, ele vai construindo

algumas palavras...

aprenda

- "Consegui".

aprenda pau

oluap7485.....

pau

pau

pau

- Tem um comando... REPITA, que tu
podes usar para mandar fazer várias
vezes...

repita 65

Neste momento, Paulo pergunta por comandos, pede para fazer por si mesmo... Passa a tomar a iniciativa, abandonando a anterior posição passiva.

- "Agora não me ensina que eu quero
fazer sozinho..."

tat

- "Eu queria que a barata ficasse ali".

- Tem comando para fazer isso.

- "Qual é"?

- Lembra.

- "Não sei... ah..."

pt 100

att

- "Mas eu queria que apagasse o risco".

- Tem esse aqui (apagadesenho)

ad

- "Ah! Agora eu sou inteligente"!

Estratégia que utiliza para a leitura:

- "Como é que escreve com impressora"?
(Em vez de dizer, dou para ele o
manual, na folha onde está o
comando)

- "Ah, tá aqui: CO e aqui o RA. Como
eu sou inteligente"!

Digita:

repita 20[pau]
 (enquanto a impressora vai imprimindo, por 20 vezes, a lista de letras e números abrigada pelo programa "pau", Paulo vai explorando os demais objetos existentes na sala e acompanhando o trabalho da impressora.

- "A recém 7! 8!"

- "1, 2, 3, .., 12, 13. 13!"

Por ter sido permitido a ele prosseguir na atividade que finalmente elegeu fazer, as palavras, que precisa utilizar para isso, passam a ter um sentido imediato, concreto e escolhido por ele.

- Vamos ensinar outro programa, com
repita 20[pau]?
ap coco
 - "Ah, não, quase ninguém usa. Vai ser uma fruta, então".
ap coco
repita 20[pau]
fim

Aqui ele novamente explicita sua estratégia de leitura: tenta identificar o início e final de cada palavra:

coco aprendido
 - O que está escrito aí?
 - "Aprendido"
 - É mesmo?
 - "Claro! a... e do, por isso que eu sei!"

19.a Sessão -

O transcorrer de toda esta sessão é marcado pela curiosidade do menino em saber como se escrevem os comandos que precisa para obtenção dos resultados que busca.

- "Como é que se liga a impressora?"

- Tu sabes.

- "Esqueci".

- Lembra.

- "Só lembro de: CÔ..I..PE..SSO.."

coip

- "Como é que faz aquele da outra vez, repita?"

- Não sei.

- "Isso não vale, foi só na outra vez que eu fiz. Uma coisa eu sei, começa com R".

- Para não ser nem "ra" nem "ri"...

re

- E o "pi"...

- "Pa, pe..."

repi

- E o "ta"?

- "Ta de tatu".

repita 60[paulo]

- "Tu não vai gostar, 60 vezes".

- "Só um pouquinho" (Pega um pedaço de papel e escreve "repita")

Aqui é ele que está escrevendo, por iniciativa própria. A necessidade é intrínseca. Não está mais copiando.

(no final)

- "Quero saber como é que faz com impressora".

- Está nessa folha aqui. Quer dizer que agora tu queres saber!

20.a Sessão -

em "repita", surge dificuldade na hora de escrever o p; em "carregue", bem como em "gravetudo", acha o "que" difícil;

p: Paulo; g: nome do irmão com quem é comparado pela mãe. O erro, a dificuldade, mais uma vez não acontece num lugar qualquer, indiferente para o sujeito.

21.a Sessão -

Escreve seu nome por extenso no disquete.

Pergunta:

- "Como é que escreve com impressora?"

- Escreve como tu achas que é.

comimressra

22.a Sessão -

comimpsora

Tento confrontar sua posição sintomática (onde sempre precisa dizer "não sei"), apontando a discrepância entre o que ele diz e o que se revela capaz de fazer.

co

Ainda não aprendi co

- O que ele diz sempre aí?

- "Não sei".

- Tenta.

- "A...in...da não a...pren...di, ainda não aprendi co".

- Porque tu dizes que não sabes, se tu sabes?

(peço que leia)

"I..ME..RE..SSO...RA. (impressora)

"CO..NA..NE..DO..SE. (comandos)

"CO..RRE..SE (cores)

Novamente vemos que as letras onde ele "empaca" não são quaisquer:

Pergunta, em "procedimentos", que letra seria o "p"; ao escrever "com impressora", empaca no "p";

Propõe-se, mais adiante, por sua própria iniciativa, novas palavras para escrever.

"Vou escrever um negócio que eu nunca escrevi.
sharp (marca da tv/visor do computador).

repita 15[esc "sharp]
(repete várias vezes)

23.a Sessão -

Indico a folha no manual que contém os comandos que solicita, para que tente localizá-los.

Copia um programa gráfico.

24.a Sessão -

Tento apontar para ele que aquilo que toma como uma incapacidade poderia ser uma manifestação de seu desejo.

(olha para uma lapiseira)
-"Meus irmãos têm 3, eu 2".
-Para que servem?
-"Para escrever".
-E tu sabes?
-"Eu copio".
-E quando tu vais querer escrever?
-"Eu quero, mas não consigo".

25.a Sessão -

trabalha com cores

Passa da posição de "não sei" e de quem só podia copiar, expressa inclusive na vez anterior (e quem sabe por isso ter sido abordado) passa para outra: a de se propor inventar coisas.

-"Ah, tá. Agora eu vou inventar um negócio que eu nunca inventei. Vou

inventar com a minha inteligência".

26.a Sessão -

caregi

Carregue - caregi. Aqui a diferença ao que seria a escrita correta é apenas uma questão da convenção da linguagem.

Executa alguns desenhos.

copides

(Escrito sem que ele precise olhar em algum lugar como se faz)

27.a Sessão -

Escreve:

carege

Vai experimentando o comando "repita":

repita

- "Re...pi...ta."

repita 70[pf 500]

repita 1000[pd 20]

- "Ah não! Mas eu fechei aqui!"

- Mas tu mandaste, ele obedeceu.

- "Eu quero botar isso".

- Tu podes combinar os dois.

repita 1000[pf 500 pd 50] carimbe

copides

28.a Sessão -

comimpssora

comimpressora (corrige)

repita 150 [pf 100 pt 100

- Que tu tens aí?

(pf 100/pt 100 se anulam, mas para o sujeito há um motivo...)

- "Não sei".

-Experimenta então para ver.
 -"Eu quero botar todos" (os
 4 comandos básicos de distância e
 giro).

Acima, a utilização do método clínico permite explicitar sua estratégia. Aparentemente, não fazia sentido dar um comando para frente e outro para trás repetidas vezes. O objetivo dele, porém, o explica, colocar os quatro comandos da cartela (pf, pt, pd, pe).

Explora o mecanismo da máquina de escrever.

Utiliza tanto o comando "carimbe" do Logo, como uns carimbos da sala.

29.a Sessão -

Ao menos em relação a alguns comandos básicos, vai dominando sua escrita.

comimpresora
 -"Com...im...pe... Tá certo, né?"

30.a Sessão -

Paulo elabora aqui um dos primeiros programas gráficos, mesmo que simples.

comimpresora
 carege
 carregue "copides
 repita 300[pt 78 pf 78 pd 78]
 copides
 comimpresora

31.a Sessão -

comimpresora
 repita 306[pf 100 pe 100 pt 10 pd 5
 carimbe]

copides

32.a Sessão -

asdfhkllhhhhfggggggggggggggggggggggggg
 ggggggggggggggggggggggggggggggggggggggg
 ggggggggggggggggggggggggggggggggggggggg
 ggggggggggggggggggggggggggggggggggggggg
 ggggggggggggggggggggggggggggggggggggggg
 -Essa letra que tu escreveste, te lembra alguma coisa?
 "Não, é por causa que eu queria botá isso aqui (cursor) para frente.

Dá a um programa o apelido do irmão.
ap dedeça

Embora não reconheça nenhuma intencionalidade ("g" é a letra do nome do irmão, com o qual é comparado pela mãe), ao dar o nome ao programa, escolhe o apelido do irmão.

33.a Sessão -

Tenta ler algo no manual da linguagem LOGO. Demonstra dificuldades. Depois, tenta copiar de um livro:

- "Péra aí, tive uma idéia, vou escrever toda essa estória".
 (pega um livrinho para tentar copiar)
ap illitora
esc [carto dia, Tigrinho estava lavando]

- Já leste estória em quadrinhos?
 - "Não consigo, as letras são muito pequenas".

Desde há muito tempo o sujeito falara em trazer uma fita para gravar durante as sessões, o que fez a partir da 30.a, sempre concomitantemente ao comando "comimpressora". A questão do porquê estaria ele fazendo isso, parece encontrar aqui uma primeira resposta: queria gravar-se lendo.

Lê: "Certo dia tigrinho estava lavando..."
Grava e retrocede para escutar.

34.a Sessão -

comimpssoa
comimpressoa
comimpressora

Transforma, como já fizera outras vezes, colocando uma casa no lugar da tartaruga e a carimba por toda a tela.

Interrompemos o trabalho por um mês, em função do período de férias.

35.a Sessão -

Podemos ver, no que segue, como ele retorna: lembrando algo da escrita dos comandos, mas de maneira imprecisa. Permanece o interesse pela impressora e gravador.

- "Cheguei atrasado?"
- Não, chegaste na hora.
"A fita tá aqui?" (gravador)
co
(pega o manual)
- O que tu querias escrever?
- "Comimpressora."
- Tenta.
- "Não me lembro."
- Vamos ver como é que sai.
compressora
- Lê o que está escrito aí.
- "Com... deixa eu ver se tá certo."
(olha no manual).
comiperessora
- O que tu lêis aí?
(Em vez de responder, altera o comando)
comipressora
- "Agora tá certo... Não tá

funcionando..."
 -Que será que houve?

Usa bastante o gravador, carimbos e uns caminhões da sala. Molha o dedo na almofada dos carimbos e carimba com o dedo.
 -O que tu fizeste, assinaste o nome?
 -"É, minha carteira de identidade."

36.a Sessão -

Veio trazido pelo padrasto.
 -"Ele é padrasto a uns dois meses."
 -Como é estar com padrasto?
 -"Dá no mesmo."

Pega a máquina de escrever.
 -"Eu vou usar isso aqui (papel)."
 -Para que?
 -"Escrever."

Recorda ainda de uma outra possibilidade de trabalho:

-"Agora quero fazer outra coisa..."
 -"Como é aquilo onde aparece aqueles quadradinhos? Esqueci tudo."
 -Edfig.
 -"Escreve para eu copiar."
 -Tenta.
 esi
 -"Não consigo."

.
 .
 Explora e desta vez assimila o modo de funcionamento do "edfig", o que durante o ano anterior não ocorrera.

37.a Sessão -

Desde o retorno, após a interrupção de fim de ano, vem retomando algumas das atividades que fizera. Isto seria uma atividade puramente assimilativa, como se ele ainda estivesse tateando, sem ter definido algum objetivo mais preciso desde seu

retorno? Uma outra possibilidade seria tomar àquilo que ele já verbalizara no ano anterior (computador é feito para trabalhar) como a componente de intencionalidade, presente no que segue, por exemplo. Interrogado sobre o que estaria tentando (pensando, planejando) fazer, diz que estava "só fazendo", portanto, na pura atividade.

Fica utilizando diversos comandos do próprio teclado, mexendo na máquina de escrever, no gravador, em jogos existentes na sala.

com impressora

ctrl y (comando que reapresenta o comando anterior. Tecla-o muitas vezes. Enquanto a impressora imprime, fica assobiando, batendo a máquina, acompanhando o trabalho do computador.

Digita letras quaisquer, sinais para cálculo, batendo rapidamente no teclado.

-Explica uma coisa para mim. O que tu estás tentando fazer?

-"Não tou fazendo nada, tô só fazendo..."

Após nossa intervenção, que buscava apontar a uma reflexão sobre possíveis objetivos de sua atividade, cria uma, com regras e ordenação, fora do computador.

Pega um canudinho e uma vareta, assoprando esta em direção a um isopor, onde faz um alvo.

-"O (círculo) grande vale um, o segundo vale dois e o pequeninho vale 3."

38.a Sessão -

Na medida em que seu domínio dos comandos se amplia, surge

a possibilidade de trabalhar graficamente (pois seu incipiente domínio dos códigos escritos agora já o permite). Isto acaba por tornar explícito seu desconhecimento das quantidades numéricas, ao contrário do que afirmara anteriormente. Ilustra a possibilidade de utilização de LOGO em diagnósticos cognitivos.

comimpreossra
 (com auxílio do manual)
 comimpresora
 pf 900 pd 900 pt 900 pe 900
 -"Porque ele só fez isso?"



40.a Sessão -

Vai lendo, sílaba a sílaba, e corrige por si só o erro apontado pelo computador:

co
 -"Com..."
comi
 -"...i..."
comipre
 -"...pre..."
comipresso
 -"...sso..."
comipressora
 -"...ra."
 (enter)
Ainda não aprendi comipressora
 -"ComIMpressora."
comimpresora
 -"Deu."

Num segundo fragmento, presenciamos outra tentativa de leitura.

carege

- "Cra...cre...rra...rre...carre...gue"

- "Tá certo?"

41.a Sessão -

comipressora

Proponho-lhe a possibilidade de tentar (acomodar/assimilar) a escrita de outras palavras, para não ficarmos apenas nos comandos já conhecidos.

acivo

- "A...qui...vo."

- Vamos ver. Agora tu não copiaste, escreveste. Vamos comparar com a palavra no manual.

(corrige)

arquivos

Na medida em que tem mais facilidade em lidar com a escrita dos comandos, surgem possibilidades de articulação de novas atividades. Aqui, revê seus programas anteriores.

carregue "

- "Ca...rre...gue. Deu."

carregue "dedeça

dedeça

- "Era isso que eu queria!"

42.a Sessão -

Volta a retomar o esboço do projeto gráfico, com meu auxílio.

- ...que tu queres fazer?

- "Uma casa."

- Então, certo, vamos lá. Diga o que é, o que precisas; eu te ajudo.

pf 60

- Dá 45 para virar.

pe 45

pf 30
 pe
 -"E agora?"
 -90: é o dobro de 45.
 pe 90
 pf 30...

43.a Sessão -

Experimenta (explora) novos
 comandos. Mudança de cores: do
 fundo da tela (mudecf); do lápis
 (mudecl); da tartaruga (mudect).

44.a Sessão -

Aqui notamos que ele escreve e dá-se conta de erros.

axx
 tai
 pf 100 pfa
 -"Não apagou?! Ah, claro, escrevi
 errado."
 pf 100 tat

Aqui, nota a diferença do comando att em relação ao tat.

pf 1000 pd 1000 pt 1000 pe 1000 att
 -"As letras saem!"

Vai demonstrando interesse em novidades.

-"Como é que faz vinte mil?"

pt 1000000
 -"Daí não faz?"
 -Não.
 pt 100000
 -"E assim?"
 -Experimenta.

Paulo não está mais na posição anterior, de "não querer saber". Agora pergunta, tenta, experimenta, se propõe a fazer.

-"Como é que grava mesmo?"
 -Grava algo que tu ensinaste.

- "Eu não ensinei nada."
- Então ensina.
- "Vou ensiná isso aí."

45.a Sessão -

Faltou na semana anterior: a mãe não quis acordá-lo. Podemos pensar aqui no papel que cumpre a mãe na manifestação sintomática do filho. Quando ele começa a demonstrar modificações na sua postura em relação ao trabalho, e, portanto, alterações na sua posição sintomática (a de não querer/poder saber), "coincidentemente" a mãe passa a não trazê-lo às sessões.

Interessa-se por contas aritméticas. Utiliza o computador em somas e multiplicações, mais no sentido de ver se "vai dar", se a máquina efetuará o cálculo. Sem interesse no que está sendo calculado em si.

No final:

- "Primeira vez que eu faço conta."
- Tu nunca tinhas feito na vida?
- "Não, aqui no computador. Conta eu faço. Pergunta para a minha professora quem é o melhor nas conta."

46.a Sessão -

Liga o computador. Vai escrevendo antes que o visor estivesse em condições de mostrar o que estava sendo escrito.

comimpressora

digita algumas somas e depois passa a fazer números unindo umas bolas magnéticas existentes na sala. Pega um quebra-cabeças:

- "Vou montar tudo errado."
 - Por que errado?
 - "Fica mais legal."
- Toca xilofone.

47.a Sessão -

Proponho uma avaliação do até aqui feito, tendo em vista que estamos a um ano e meio trabalhando e que ainda haveria pelo menos mais um semestre.

Diz que vir aqui está ajudando-o a ler, que já lê alguma coisa.

Coloco então para ele que agora poderíamos tentar algo no sentido de nos exigirmos mais, efetuar alguns projetos. Digo ter notado que ultimamente ele tem estado disperso, mexe um pouquinho aqui, outro pouquinho ali...

48.a Sessão -

Relato integral de sessão : Primórdios de trabalho propriamente "ativo". (Poderia ser tomado como efeito do que fora falado na vez anterior?)

```
comimp
-"im...pr...pr..."
comimpresoora
comimpresora
```

Aproveito para introduzir comando que digitara por engano (atat, entre parênteses, que permite utilizar mais de uma tartaruga ao mesmo tempo).

```
at(at)
att
esc 9 + 9
18
atat 4 mudevel 100
at
```

Interroga, tenta, esboça hipóteses.

```
-"E para parar?"
```

-Qual é a velocidade para parar?
 -"1... 0."
 -"Duas tartaruga?"
 -"E se eu botar 29?"
 -Vai aparecer outra.
atat todas
todas
pd 2

Antecipa a compensação dir/esq.

pe 3
 -"Agora vai vim tudo de novo(!)."

Sua estrutura demonstra agora possuir condições de fazer acomodações para assimilar novas informações, e operar sobre estas. A obtenção de novas informações (necessidade de aprender) se impõe então, de forma intrínseca.

-E se tu desses um número maior?
 -"É mesmo."
pe 6
 -"Duas vezes isso aqui."
 -"Agora vai tapar toda a tela."
 -"Depois eu mando fazer tudo de volta."
 -"Será que ele nunca vai parar?"
 -"Dá para escrever com eles andando, né?"

Evidencia a existência de representação mental.

pe 9
 -"Agora sim que vai ficar tudo branco."
 (com a tela em branco, sem enxergar o que está sendo escrito:)
mudecl 2
 -Muda a cor da tartaruga agora...
 -"Péra aí."
ctrl y (comando que repete o anterior)
 -"Apaguei o 2.."
 -"Agora apago o espaço.."
 -"Mais um.. mais um.."
 (Coloca o c, o t, espaço e 7, efetuando o que eu propusera)
mudect 7

49.a Sessão -

Ensaia um princípio de leitura, tentando saber o que está escrito na mensagem que surge quando se liga o computador.

- "Quê é isso, blocos?"
 - Lê tudo.
 "O.. cu.. pa.. dos."
 - E em baixo?
 - "Blo.. cos di.. ci.. poníveis."
 - O que "poníveis"?
 - "Disponíveis"

Trabalha com números, distâncias em função de seu projeto gráfico (aquele iniciado na sessão 42, que em princípio seria uma casa):

1396 + 8
 - "Essas conta aí eu não sei."
 (Como ele não conseguisse efetuar a soma, sugeri que fosse acrescentando um a um os algarismos, desde o 1396 + 1. Não consegue, realizar o cálculo de 1399 + 1.)

50.a Sessão -

Resolve abandonar os cálculos, retomando os projetos gráficos:

- "Vou fazer desenho."

52.a Sessão -

- Tu queres aprender a contar?
 - "Isso eu sei."
 - Escreve uma conta aí.
 45 + 54
 - Quanto é?

"..."
 -Quanto dá?
 -"Novecentos e nove."

($40+50=90$; $5+4=9$; 909?)

54.a Sessão -

Amplia seu "leque" de leitura para além dos comandos. Lê na cartela de comandos as cores correspondentes aos números dos comandos de mudança de cor.

mudecf 1
 "Pre... to."
mudecf 5
 "Ve.. ve.. ver.. de."
 "Ro.. rojo.. roxo."

Tenta criar um programa antecipando o resultado.

ap cuca
pf 40
pd 90
pf 40
pd 90
pf 40
 -"Agora deu, é, já fez quadrado."
 -Pensa, vê se tu garantes.
 -"Deu."
 -Olha aqui.. (vou mostrando no papel a relação comando/desenho, passo por passo).
 -"E agora, como é que eu vou fazer?"
 -Tudo como nós tínhamos feito antes.
 "Ah, não dá para mim arrancar essa folha?" (para ler)

Possivelmente, aqui é a primeira vez em que ele se propõe a buscar um texto como forma de obter informações.

O trabalho gráfico que vem desenvolvendo há algumas sessões impulsiona seu progresso nos cálculos. Nas sessões anteriores, não compreendia a passagem da dezena para a centena, centena para milhar ($99+1..$), agora surge inclusive a multiplicação!

"... 3 x 5, 15."

un pe 15

"Agora espaço, pf 3 x 10, 30."

"99 + 9... 100 e... 108(!)"

(Segue compondo um desenho, planejando, antecipando os movimentos e comandos necessários, somando quando as instruções se compõe)

56.a Sessão -

Trabalha em um projeto de desenho.

Peço que me mostre como fizera para dividir 90 por 2, numa atividade que desenvolvêramos. Ele não tinha ainda aprendido na escola, teve que inventar uma maneira própria:

"É 90: 30, 30, 30. Aí eu pego dois, 30 e 30. Aí sobrou um (30). Eu botei 1 para cada um e sobrou mais um, 5 e 5. 45 e 45." (!)

60.a Sessão -

Soletra corretamente (ao menos algumas palavras).

"Carregue... ca.. rre.. gue, espaço, fa.. ca."
carregue "faca

Propõe-se a fazer "coisas novas".

"Prá fazer uma coisa nova tem que botar o aprenda, né?"

Vai produzindo regulações em relação à distância operada por diversos valores numéricos nos comandos de deslocamento.

tat
un

pt 40
 pt 40
 pe 90
 pf 100
 att
 pd 90
 att
 faca
 ul
 att
 faca
 un
 att

-O que tu estás pensando em fazer?
 -"Nada."
 -Então para que tu colocaste a tartaruga no canto?
 -"É o que eu quero fazer."

Antes, mesmo com todas as dificuldades que apresentava, dizia: "Como sou inteligente (frase dita sobre ele pela mãe). Já agora, curiosamente, no momento que começa a "arriscar" suas primeiras hipóteses (que atestariam da existência duma inteligência), surge o inverso da expressão. É como se agora ele prescindisse da necessidade de afirmar sua inteligência, na medida em que tem tido condições de passar a exercê-la.

-"Tava em cima, né?"
 -"Eu usei 100 para ele chegar aqui, eu posso usar 200 para ele chegar aqui?"
 -(assenti).
 "Como eu sou burro!..."

Algumas sessões atrás pudemos verificar sua dificuldade com a soma de números. Já neste momento, efetua uma subtração "de cabeça":

pf 200
 pd 90
 pf 40
 pd 90
 pf 14

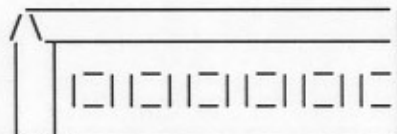
-Quanto é 200-14?
 -"Cento e noventa e seis, não: cento

e oitenta e seis."

61.a Sessão -

Desenho que vinha montando há várias sessões:

- "Que legal! Parece um colégio!"



Apesar da relativa simplicidade deste projeto gráfico desenvolvido por Paulo, temos aqui uma posição completamente diferente daquela que ele apresentava quando chegou até nós.

62.a Sessão -

Toda a atividade deste ano foi marcada por um interesse constante no manejo do gravador, da mesma forma que no ano anterior prevalecia o interesse na impressora. Não ficava muito claro o porquê deste reiterado interesse. Neste momento, podemos confirmar uma hipótese que enunciáramos anteriormente: buscava gravar sua voz enquanto lia!

comim

(Pára, para procurar suas fitas de gravador, que liga)

- "Com.. im.. pre.. sso.. ra."

comimpressora

att

- "Ca.. carre..... carregue faca.. 2."

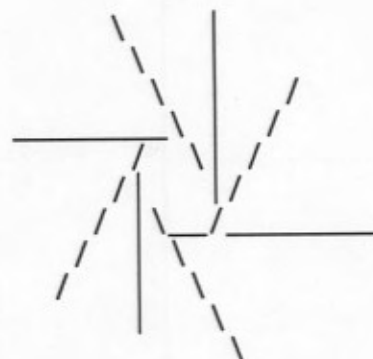
carregue "faca2

(desliga o gravador, retrocede a fita e escuta)

63.a Sessão -

Elabora um outro programa gráfico:

ap coração
 repita 8[pf 45 pe 90 pd 45 pt 50]
 fim



64.a Sessão -

Conta que passou de ano no colégio:

- "Passei. Por média, ainda... De 23 passou 4."

65.a Sessão -

Retoma as variações de um desenho anterior.

(Após uma sucessão de comandos, faz uma pausa)

-Paulo, estás cansado?

- "Não, tô pensando." (!)

Conclui o desenho.

-O que é isso aí?

- "Uma casa. Não, uma escola."

.

- "Dá para gravar isso aí?"

-Dá.

- "Tem que escrever tudo isso aí?"

-É.

(Pega o papel impresso para copiar)

Tempos atrás, ele resistia bastante em empreender esforços desta ordem. Agora a atividade passou a ser suficientemente interessante para engajá-lo. (Está "pensando"!)

ap escola

.
.
.

No final:
gravetudo "escola

67.a Sessão -

Vai lendo - não sem algum titubeio, dificuldade - os comandos, programas.. Averigüei se ele lia textos quaisquer, com materiais escritos disponíveis na sala, e ele acaba "tropeçando" em alguns momentos, alterando o significado, de forma que as palavras ficam sem sentido.

Depois, retoma seus programas anteriores.

- "Ar.. qui.. vo... arquivos."

- "Escola."

- "Cuca."

cuca

Ainda não aprendi cuca

- "Ainda não aprendi cuca." (lê)

carregue "dedeça

(antigo programa que fizera, composto de uma sucessão de números)

- Como é que tu falaste?

- "Dedexa."

- Para o que tu costumavas dizer dedexa?

- "Para o meu irmão."

- Por que?

- "Porque o apelido dele é dedexa."

68.a Sessão -

Proponho que ele faça um programa para escrever o que fizemos aqui...

- O que tu poderias escrever?

(resiste bastante)

- "Não sei."

- O que poderias dizer a respeito do que se passou aqui, desse trabalho que fazemos há dois anos?

- "Legal..."

-O que foi legal?
-"Vim aqui."
-Por quê?
"..."
-O que aconteceu de diferente neste tempo todo?
[muita coza]
-Por exemplo... que tipo de coisa?
[os dezechos]
-Que mais? Que que aconteceu contigo?
"..."
-É difícil falar de ti?
-"Hum hum. (assente)"
-"O que tu sentes? Tem alguma coisa importante que aconteceu, foi normal, meio cansativo, perda de tempo..."
[eu passei de ano]

(no final)
-Terias vontade de deixar mais alguma coisa antes de terminar? Tu não vais mais vir aqui...
[qui e gostedaqui]
-Lê.
-"Qui eu gostei daqui."
-Agora vamos pôr o nome do programa.
adelaide (nome de sua mãe)

CAPITULO IV

DISCUSSÃO

Para a tentativa de articulação de algumas respostas, vamos reexaminar transversalmente o material fornecido pelos casos, considerando, para isso, algumas categorias que identificamos na análise da produção dos sujeitos.

4.1 Análise "Afetiva"

4.1.1 As Hipóteses dos Pais Sobre as Causas dos Distúrbios dos Sujeitos

Um primeiro e importante elemento já pode ser extraído das entrevistas com os pais dos sujeitos investigados.

Os pais de RAM nos fornecem elementos para construir, enquanto hipótese, que uma grande ansiedade e expectativa em relação ao desempenho do filho - provavelmente favorecida pelo menino ser seu primeiro e único filho, nascido quando eles já tinham uma idade avançada - de alguma forma interferiu no sentido de que o sujeito em questão construísse uma sintomatologia fóbica em relação à atividade escolar. O exame que ele precisa fazer passou a ser algo que o ameaça. Não consegue prosseguir na escola, está em uma clínica se tratando para depois poder voltar. E alguns anos se passam, com treze anos não atingiu a 4.a série.

Desde a psicanálise, temos que o inconsciente é o discurso do Outro, e mesmo que esse Outro seja uma construção do próprio sujeito, o papel das expectativas, atitudes, enfim do que se denomina como o Desejo dos pais é de fundamental importância

nessa construção do Sujeito (conforme item 1.2.3.4). Nesse sentido, toda essa mobilização dos pais em relação ao desempenho do filho parece ter sido tomado como a expressão de uma demanda que o menino não consegue satisfazer (satisfazendo-a, ficaria em posição de objeto desta demanda, perdendo assim sua própria condição de sujeito de um desejo próprio), talvez por não poder reconhecer uma brecha de algo original, seu, aí. E defende-se, então, com um sintoma (que, como vimos, é, por definição, uma defesa ao desejo do Outro), o sintoma do fracasso escolar, de fobia à escola, ao exame, às "provas" que os pais lhe demandam.

No caso de LCV, pelo discurso dos pais, podemos pensar na hipótese de que a origem de seu sintoma poderia estar de alguma forma vinculada a este traço identificatório com a linha paterna: pai e avô tinham dificuldades na leitura. Isto posto, qualquer possibilidade de desenvolvimento neste sentido precisaria atravessar esta "barreira", pagar o preço do sujeito, de uma certa forma romper com traços que marcam sua linha paterna, o que acaba reforçado até pela escolha de seu nome, o mesmo do pai, numa família em que todos os filhos possuem as suas iniciais. Pai este que não se mostrou muito atuante nos contatos que tivemos e que, dessa forma, precisaria de uma "ajuda" para ser sustentado. Posteriores indicadores de sua capacidade cognitiva, no trabalho com o computador, contribuem para a hipótese de haver alguma "interferência" que acarretaria suas dificuldades específicas de desenvolvimento da escrita.

A mãe de Paulo, mesmo desde a sua simplicidade, faz a ligação entre a época de entrada deste na escola e o adoecimento e morte do pai, a quem o menino seria muito ligado. Também

"oferece" ao filho o lugar do "esperto", que só não consegue aprender a ler".

4.1.2 RAM: A Produção "Significativa"

Encontramos material produzido pelos sujeitos, cujo conteúdo era provido de significação de ordem claramente vinculada às suas questões particulares e relacionados as suas manifestações sintomáticas (Lérude-Flechét, 1989).

4.1.2.1 Os Dados Pessoais e o "Diálogo com o Computador"

Assim, RAM, no final da 7.a sessão, ao ser confrontado ao "que gostaria", primeiro responde com a negação ("Nada"); depois, expressa na tela uma questão relativa a sua origem, e à significação que os pais dizem que ele possui:

O que gostarias de fazer?
 -"Nada."
 30/02/74
 -"O ano em que nasci."
 moinhosdvento
 moinho deventos
 moinho de ventos(apaga)
 hospital moinhos de ventos
 -Continuamos terça-feira, tu vais lembrar o que está escrito?
 -"Se fosse a mãe ela sabia de cor. A maior emoção do pai e da mãe."

Na 9.a Sessão, repete aquilo que denominaremos "rotina do coração", que foi algo constante, produzido no início de praticamente todas as sessões e para a qual daremos destaque específico adiante.

Na 14.a sessão, enquanto produzia comandos simples de ângulo e distância, lhe ocorre que: -"Se ele aceitou isso (pf 2001),

pode também aceitar o número do meu apartamento" (digitando então pf 1002.

Mais adiante, trava um "diálogo" com o computador:

- "Vamos ver se ele sabe o que é ih!"
 Passa a digitar, então:
ih!
ih me apertou
ih; ele me apertou!
 (resposta do computador:)
Ainda não aprendi ih;...
 - "Vou ter que apagar tudo!"
 - "Quero ver tua resposta."
ih!ap ele me apertou
 (novamente a mensagem do computador coloca:)
Ainda não aprendi ih!ap...
 - "Quer ver minha resposta também?"
att
 (Vira o teclado de cabeça para baixo, desvira)
 - "Desgraçado!"

Na 16.a Sessão, temos elementos para pensar que, na medida em que executa produção significativa para ele, em seguida libera-se de uma anterior posição, em que praticamente não produzia, passando a executar outras coisas:

Repete a mesma rotina inicial.
 Sugiro que escreva uma estória.
 - "Vou escrever tudo que estiver aqui."
carteira de identidade
0074919494 21/06/1986

O primeiro que lhe ocorre sobre escrever "uma estória" é escrever "sua história", sua identidade.

Mais adiante, faz:

- "Vou dar um número bem grande."
pf 01325
 - "Ele aceita? Ah, ah! Sou um grande gênio."
mudefig 2 (3, 4, 5, ..) (Experimenta as várias figuras)

Na 35.a sessão utilizou a impressora e o computador para expressar, e assim elaborar sua separação, da clínica que

frequentava e daqui, que ocorreria em breve.

4.1.2.2 Manifestação Sintomática de "RAM": Esquiva

Temos uma outra manifestação sintomática, específica de RAM, que podemos verificar a partir de sua produção.

Já na 1.a sessão, ao se defrontar com a interrogação no início da linha, que, como dissemos, é uma situação trivial do trabalho com este sistema de programação, o sujeito tem uma resposta singular. Transfere para mim a pergunta, colocando-se em posição de quem solicita perguntas definidas para responder, formuladas por outrem (pergunta-demanda), e que não assume a "responsabilidade" ele mesmo de perguntar (demandar) algo. Na linha de entendimento que estamos propondo, na medida em que a resposta do sujeito é diferente do que seria usual, isso só pode indicar que esta resposta é determinada por algo particular, dele mesmo.

Na segunda sessão, perguntei-lhe o que se lembrava e ele rapidamente se esquiva, colocando que: "Nada, praticamente nada". Insistindo um pouco mais, pudemos notar que seu problema não era de memória... (como pode-se notar no relato da referida sessão, pois recupera informações) Um pouco mais adiante, quando tento introduzir a noção de programa, coloco para ele que teria que dizer ao computador o que fazer, para executar a goleira. E sua resposta é: "Tá! Não, tu que vai me dizer!", novamente se esquivando do lugar de quem dá as ordens.

4.1.2.3 Manifestação Sintomática de "RAM": Exigência

Um fragmento, já na primeira sessão, permite perceber seu

grau de exigência. Para ele, "mexer com os dedos" para digitar no teclado, implicaria utilizar "os dez dedos", imaginando portanto um objetivo além de suas possibilidades, o que mais uma vez o deixaria numa posição de incapacidade.

Quando, na 7.a sessão, mostro a ele o comando "mudevel", logo lhe ocorre "fazer mais rápido, mais rápido".

Na 16.a sessão, como já mostramos, após o computador aceitar uma sua instrução, diz-se "um grande gênio".

Na 20.a sessão vimos como chegar ao término de um projeto é algo complicado para RAM.

Na 33.a sessão, regozija-se de, em "apenas 1 segundo", ter conseguido fazer o que queria fazer (a sua rotina).

Aqui vimos como o fato do computador afirmar que "não sabe", "ainda não aprendeu", teve importância no trabalho com este sujeito. A possibilidade de se defrontar com situações como esta (pois se até o computador ainda não aprendeu, por que ele teria que saber tudo?), leva a um alívio nesta sua exigência, permitindo-lhe então fazer alguma coisa.

4.1.2.4 Manifestação Sintomática de "RAM": Esquiva -> Produção -> Exigência -> Erro -> Fracasso -> Esquiva -> ...

Nas primeiras duas sessões, o sujeito repete uma mesma rotina: após sair da posição de não conseguir realizar nada, acaba produzindo, demonstrando possuir condição cognitiva para tal. Uma segunda situação interfere em seu funcionamento, perturbando-o, e então, num terceiro momento, ele "se perde", até em relação a uma noção mínima. É, dissemos, como se a perturbação provocasse o efeito de desfazer o curso anterior de seu

raciocínio, "quebrando" a linha de seu pensamento.

Isso repete-se da mesma forma na 4.a sessão. Após explorar uma série de possibilidades, acaba esbarrando em algo que não consegue realizar, voltando à posição de impotência.

Na 13.a sessão, pela primeira vez permitiu-se aceitar seu próprio erro, após uma intervenção nossa (o que será abordado adiante). Mas permanece uma tendência à desorganização, com a necessidade de refazer totalmente em bloco o que fazia, desde o início, quando surge algum erro, não ocorrendo para ele a possibilidade de corrigir o que vinha sendo feito.

Caracterizou-se, portanto, uma estrutura de repetição em que o sujeito, caso disponha-se a abandonar a posição de esquiva, chega a produzir algo. Mas aí interfere sua desproporcional exigência, ou então depara-se com alguma demanda em aberto, levando-o ao erro, retornando à posição de fracasso, o que acaba por incrementar sua reação de esquiva...

4.1.3 "LCV": A Produção "Significativa"

Nosso outro sujeito, LCV, elabora um projeto de labirinto, aperfeiçoando-o sessão a sessão. Nas 2.a e 3.a sessões, coloca: "Quando eu fizer o labirinto, vai precisar umas entradas que não tenham saída. "Todo labirinto não tem um beco sem saída? Se não, não tem graça. Estes enunciados nos permitem interrogar o que poderia, além do conteúdo propriamente manifesto, relativo à atividade desenvolvida, estar sendo dito e que fosse de uma dimensão de enunciação de questões de outra ordem (já que a questão veio do próprio menino), particular, inconsciente, dizendo de uma situação onde a graça consistiria em haver "becos

sem saída".

Na 7.a sessão, em relação a um detalhe do desenho, volta a comentar:

- "Já ficou dois espaçozinho aqui, se ela quiser se esconder."

Na 8.a, o conteúdo do que escolhe fazer, "brechas", se relaciona com os "becos" que fizera até então.

- O que tu pretendes fazer?

- "Vou colocar uma brecha aqui, com 'useborracha'."

Posteriormente, passa para outro projeto ("enduro"), no qual um carro percorreria o labirinto.

Na 17.a sessão, continuando a elaboração de seu projeto, comenta:

- "Ficou ótimo."

- Ficou ótimo?

...

- "Viu, isso aqui tá servindo de atalho, era isso que eu não queria."

...

- "Depois eu vou apagar lá em cima e fazer uma saída."

Por que não poderíamos pensar que esta produção diz da situação em que chega até nós nosso sujeito? Sua produção faz um percurso que vai de um interesse inicialmente localizado em situações que se apresentem sem saída para as quais ele passa a se colocar a possibilidade de criar lugares para se esconder, brechas, atalhos.

4.1.4 "Paulo": A Produção "Significativa"

Em relação a Paulo, temos da mesma forma uma série de materiais produzidos com inspiração particular e significativa para ele.

4.1.4.1 O Equívoco "Paulo"/"Paula"

Na 2.a sessão, Paulo coloca seu nome e depois recoloca-o, mas com uma diferença, troca o "a" pelo "o". Embora por si só isso não permita efetuar qualquer afirmação, levantamos aqui a possibilidade de isto indicar, enquanto um lapso (Freud, 1976a), alguma curiosidade, uma questão, relativa a diferença sexual. Esse "equívoco" se repetiria na continuação do trabalho:

Na 3.a sessão, preenche a tela com a digitação por repetidas vezes do seu nome e o feminino deste.

Na 17.a sessão, enuncia não existir diferença entre "Paulo" e "Paula". Aqui, temos um interessante exemplo: o que poderia ser tomado como um "erro" (pela não diferenciação entre sílabas de mesma consoante), e que perde esse caráter na medida em que o considerarmos como uma produção compatível com a hipótese sobre a escrita que o sujeito utiliza no momento (conforme veremos adiante), também pode ser lido como um "lapso" (Freud, 1976a), que evidenciaria uma questão relativa à diferença sexual, na mesma direção da hipótese que levantamos anteriormente. Essa segunda leitura apontaria que, sendo ou não erro, estas "falhas" não ocorrem em lugares quaisquer. Como mostramos no relato do caso:

(mostro no papel)
 4PAULA5
 1PAU
 2PAULO3
 -O que tem aqui?(1)
 "Pau.
 -E aqui?(2)
 "Paulo.
 -Então, o que é isso?(3)
 "Po; lo.
 -Lo. E aqui?(4)
 "Paula.

-E aqui?(5)
"La.

Podemos ver da distinção de objetivos de uma perspectiva que siga a orientação da psicanálise e outra que vá na direção do construtivismo. Pela primeira, se exploraria o lapso do sujeito, pela segunda, como procedemos, se parte para o estudo de como se desenvolve a conceitualização, neste caso, da escrita. Mesmo que não tenhamos aqui prosseguido na primeira direção, fica o registro, o que, nos parece, não é sem importância.

Na 18.a sessão, após eleger o nome de "pau" para o próximo programa que cria (composto, como os outros de longas sucessões de letras e números) e repetí-lo várias vezes, inicia a perguntar por comandos, pede para fazer por si mesmo... Passa a tomar a iniciativa, abandonando a anterior posição passiva.

4.1.4.2 Os Familiares em Nomes de Programas e "Tropeços"

Na 20.a sessão, em "repita", surge dificuldade na hora de escrever o p; em "carregue", bem como em "gravetudo", acha o que difícil; p: Paulo; g: Gérson, nome do irmão com quem é comparado pela mãe. O erro, a dificuldade, não acontece num lugar qualquer, indiferente para o sujeito.

Na 22.a sessão, novamente vimos que as letras onde ele "empaca" não são quaisquer (em "procedimentos" e "comimpressora", empaca no "p").

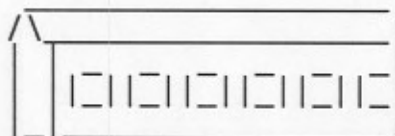
Na 32.a sessão, repete na tela inúmeras vezes a letra "g". Inquirido sobre isso, dá uma explicação que descarta qualquer motivo particular para o que fazia, mas na sequência dá como nome para o programa que faz o apelido de Gérson ("dedeça"), o irmão com quem é comparado pela mãe.

Na 68.a e última sessão, Paulo escreve no computador uma elaboração final sobre o trabalho aqui realizado. Ao escolher um nome para este último programa, escolhe o nome de sua mãe.

4.1.4.3 Tema de Projeto Gráfico: Uma Escola

Na 42.a sessão, inicia um projeto gráfico, inicialmente uma casa. Continua elaborando-o por várias sessões, retomando do momento anterior, até que, na 65.a sessão o conclue, dizendo então:

-O que é isso aí?
-"Uma casa. Não, uma escola."



Neste projeto que efetua quase ao final do trabalho conosco, podemos verificar, mais uma vez, que a escolha do que fazer não tem sido desprovida de uma significação particular ao sujeito, ao que ele buscava quando chegou até nós (desde que tomarmos essas constantes "casualidades" - como o fato dele ter chegado à produção do desenho de uma escola neste momento, sem uma intenção explícita prévia - mais uma vez na linha desenvolvida por Freud, na sua obra Psicopatologia da Vida Cotidiana (Freud, 1976a) e com a ênfase dada por Lacan, por exemplo, no que concerne ao valor da palavra e do não antecipável (Juranville, 1987).

4.1.5 O "Programa Significante"

Um elemento que verificamos na atividade dos sujeitos, e para o qual daremos destaque especial, foi a produção de algumas rotinas, programas, no computador. Estas, que chamaremos de "programas significantes", cumpriram uma função específica, como veremos.

4.1.5.1 "RAM": A "Rotina do Coração"

RAM, na 4.a sessão, toma a iniciativa, solicitando o manual. Muda a cor do fundo da tela para preto e a cor do lápis para verde. A partir disso, experimenta fazer alguns riscos na tela. Depois, prossegue na elaboração do desenho que inicialmente lhe agradou, obtido com a modificação da forma da tartaruga em coração e a mudança da cor deste de branco para vermelho. Isso se transforma numa rotina, executada no início de cada sessão.

Parece que aqui ele encontrou algo que, por um motivo que lhe é absolutamente singular, ele gostou de executar, tornou-se importante para ele que, a partir daí se propôs a buscar aperfeiçoar até que chegasse à forma imaginada. Isto se torna um móvel para ele empreender a travessia do que até então era sua dificuldade, seu sintoma: não produzir, não atingir resultados.

Na 5.a sessão, temos indicação para uma possível função do "programa significativo": retoma o esboço do programa da vez anterior e arrisca-se, depois disso, a explorar algumas estratégias. Poderíamos pensar nisso como resultando de um possível efeito do "programa significativo" ao liberar a produção do sujeito? A partir da produção de algo reconhecido como seu é que o sujeito começaria a querer executar algum projeto?

Na 6.a sessão, vimos como assume querer alguma coisa, em

função de seu pequeno, mas para ele importante projeto, em contraste com as primeiras vezes (quando se esquivava da solicitação até do ponto de interrogação que o sistema apresenta na tela).

Esta rotina vai se repetindo sessão a sessão. Na 14.a, podemos ver como ficou ela:

```

mudecf 1 (muda a cor do fundo da tela de azul para preto)
mudefig 1 (muda a forma da tartaruga em coração)
mudect 6 (passa a cor da tartaruga/coração para vermelho)
mudecl 12 (em vez de riscar branco, riscará verde)
tat (apaga tudo que estiver riscado na tela)

```

E, depois dela, segue trabalhando em outras coisas.

Isto segue assim até que, nas últimas sessões, concomitantemente à sua decisão de retomar a escola, "dispensa" a rotina. Na 39.a sessão diz que "está ficando monótono" e na 40.a a interrompe no meio, como se de alguma forma não precisasse mais dela.

4.1.5.2 "Paulo": "comimpressora" e o Gravador

Já no que se refere a Paulo, um outro procedimento igualmente foi de grande importância. Notamos o fundamental efeito que adveio pela introdução de um novo recurso tecnológico.

Desde a 11.a sessão, trabalhamos com uma impressora, conectada ao computador. Operou-se uma mudança radical em relação ao que até então o sujeito vinha produzindo. Como vimos, Paulo passou a se interessar vivamente nos "efeitos (para ele) interessantes" que esta nova possibilidade lhe permitia:

Demonstra curiosidade pela impressora:

- "Essa aqui é que é a máquina de

desenho"?
-É a impressora.

Pede para utilizá-la. Pergunta como escrever o comando, abandonando a posição anterior de dizer que não sabia escrever.

Dá-se conta:

- "Cada vez que eu aperto aqui,
(enter) ela se mexe"!

E:

- "Eu fiz tudo isso!"

Embora ainda não saiba o quê, reconhece estar escrevendo. Vai, assim, desenvolvendo a escrita dos vários comandos básicos necessários a esta atividade inicial (arquivos, carregue "nome, com impressora, gravetudo, etc...) como analisaremos adiante, o que lhe leva a ter, vagarosamente, acesso a outras possibilidades, como ao trabalho gráfico que já mostramos. Praticamente em todo início de sessão, a rotina de ligar a impressora foi utilizada. Em seguida, ele criou alguns "programas" que, aparentemente, poderiam ser tomados como sem sentido. Eram constituídos de sucessões de letras e/ou números. A atividade que o menino constituiu com isso era dar o nome do programa (que, como já vimos, não eram quaisquer nomes) e "fazer o computador trabalhar", isso como efeito dos nomes/palavras/comandos que ele criava.

Na 18.a sessão, por exemplo, utilizando ainda a possibilidade fornecida pelo comando repita, coloca: **repita 20[pau]**. Enquanto a impressora vai imprimindo a longa sucessão de números e/ou letras correspondente ao comando "pau", Paulo vai explorando os demais objetos existentes na sala e acompanhando de

vez em quando o trabalho da impressora:

- "A recém 7! 8!"

- "1, 2, 3, .., 12, 13. 13!"

Executou atividades semelhantes, e por muitas vezes, com "cuca", "dedeça", "dado" e outros programas também constituídos de longas listas de letras e números...

Uma outra atividade rotineira que assumiu importância foi surgindo paulatinamente. Desde há muito tempo, o sujeito falara em trazer uma fita para gravar durante as sessões, o que fez a partir da 30.a sessão, sempre concomitantemente ao comando "comimpressora". A questão do porquê estaria ele fazendo isso parece encontrar, nas sessões 33.a e 62.a, uma possível resposta: queria gravar-se lendo.

4.1.6 Os Nomes dos Sujeitos

Um outro elemento de particular importância foi a produção relacionada ao nome dos sujeitos. O nome é o elemento que define uma posição singular ao sujeito. Na medida em que ele é fornecido geralmente pelos pais, acaba sendo um lugar privilegiado das expectativas ou desejos destes ou de quem os conferiu. São também relacionados à identidade dos sujeitos.

Na 6.a sessão, vimos que RAM ensina "a ela", como diz (mesmo que não saibamos quem é ela), seu (dele) nome.

Na 9.a, coloca cada letra do nome e sobrenome preenchendo uma linha, formando o nome na vertical.

Paulo, na 21.a sessão, escreve seu nome por extenso no disquete. Faz toda uma produção relativa ao seu nome no masculino e feminino e, como pudemos acompanhar, os diversos nomes que

colocou nos programas, nunca eram quaisquer. Chama a atenção sua atividade: fazer com um nome um programa que levasse o computador a imprimir longas sequências, mandando repetir isto, por exemplo, 60 vezes.

4.1.7 Manifestações Transferenciais Diversas

Algo que pudemos verificar foi a ocorrência nos três casos, de manifestações de ordem transferencial. Para Freud (1976b), este termo transferência, designava a manifestação, geralmente de conteúdo amoroso e/ou agressivo, dirigida ao terapeuta, transferida de outras situações para o momento do tratamento. Lacan (1985), coloca a transferência como sendo a "colocação em ato" da realidade do inconsciente. É um elemento fundamental para evidenciar a quem se dirige a atividade desenvolvida pelo sujeito; desde onde ele tira suas motivações; porque ele reage da maneira como reage; etc...

4.1.7.1 "RAM"

As primeiras verbalizações de RAM já demonstram indícios de suas expectativas e motivações: fala de seu interesse no computador, dizendo que "gosta" e isso relacionado a que o "tio tem um".

Na 11.a sessão, após trabalhar com vários comandos e cometer alguns erros, chama o computador de "desgraçado!" Vê-se aqui que ele reage ao computador como se este fosse uma pessoa, provida de intencionalidade (o que, sabemos, não é verdade).

Na 26.a sessão, um elemento mais "clássico" revela a vontade do menino de ocupar o lugar do pesquisador, ter seus objetos.

Estes elementos podem ser tomados como indicadores da instalação de uma relação de ordem identificatória e transferencial, consequência da atividade desenvolvida, onde o lugar do pesquisador era o de quem possuiria alguma forma de saber. Essa dimensão encontra-se usualmente presente na situação de ensino e o seu reconhecimento e manejo podem auxiliar no desenvolvimento dos que estão no lugar de quem deve aprender (Kupfer, 1989).

Na 32.a sessão, como vimos, o sujeito sai do computador e, após fazer um robô, diz que é um chato, com óculos, que está na sua frente. Após isso, toca xilofone com força por cinco minutos. Seria quase desnecessário dizer quem "usa óculos e está na sua frente". Entendemos que a possibilidade de manifestação de sentimentos de rivalidade e agressividade quando o sujeito não consegue realizar algo que se propõe (o que deve ser frequente) é importante e pode contribuir na superação destas mesmas situações.

4.1.7.2 "LCV"

LCV, na 6.a sessão, pede para mostrar ao pai o desenho que vem fazendo. Isto pode dar uma indicação de "para quem", de uma certa forma, dirigia naquele momento seu trabalho.

Na 7.a sessão, temos algumas suposições, que partem dele:

-Quer que eu diga o que tu fizeste da outra vez?

-"Tu acha que eu não sei o que eu faço?"

Mais adiante:

-"Tu acha que sou de deixar coisa pela metade?"

No final:

-"Deu... viu..?, viu?, gostou?, viu como eu sei fazer?, tu só

sabe escrever no papelzinho aí."

A quem ele estaria dando estas respostas, que não a um sujeito que, internamente, ele supõe que as demanda?

E, ainda:

- "Deu. Vou poder te substituir aqui."

- Substituir-me?

- "Não como psicólogo, né."

Nas 10.a e 11.a, temos outras manifestações que entendemos serem de conteúdo transferencial:

- "Eu queria fazer outro labirinto, dá?"

- Tu que sabes.

- "É que eu pensei que tu queria que terminasse aquele."

E...

"Tu vai vê o que eu vou fazer, então. Tu vai te abobar, tu vai ver como eu sou bom."

No 12.o encontro, falou que queria aprender a trabalhar no computador para ajudar o pai no trabalho.

Na 17.a, diz que eu estaria com "inveja" por não saber fazer tão bem como ele"

4.1.7.3 "Paulo"

Paulo, na 15.a sessão, fala "para que" serve o computador:

"Computador foi feito para trabalhar!"

E coloca-o sempre no lugar de quem deve trabalhar, na produção de palavras, cujo conteúdo já analisamos e indicam em relação a quem ele estaria enganchado (mãe, irmão).

Na última sessão, coloca o nome da mãe no programa que faz.

4.1.8 Intervenções

Outra categoria que teremos oportunidade de analisar serão algumas intervenções, que acabamos por produzir no decorrer da investigação. Não foram muito frequentes, além do que, é indicação restrita do método clínico, que já apontamos na metodologia do trabalho. Entendemos que sua efetividade não teria como ser antecipada, só podendo ser deduzida pelos efeitos que eventualmente tiveram.

4.1.8.1 "RAM"

Em sua 17.a sessão, RAM vai retomando a postura de evitar atividades, principalmente relacionadas a alguma aquisição de conhecimento. Isso levou-nos a intervir no sentido de tentar confrontá-lo com essa postura e fazer com que refletisse sobre a ação que empreendia:

-Para que tu achas que servem estes comandos?

- "Não sei."

- Não tens vontade de descobrir?

(pega cartela com comandos e continua a colocar pd, pf, pe, pt, mecanicamente, seguindo a ordem dos comandos tal como está colocado na cartela)

- "Agora vamos ver com descongele (outro comando constante na cartela)."

- O que tu achas que vai dar?

- "Não sei. Não sei."

- Não podes arriscar, errar?

- "Tem que ser nos mínimos detalhes."

Na 26.a sessão, uma intervenção nossa aponta contra o sintoma do sujeito, que negara seu programa, recusando sua autoria, por não conseguir entendê-lo. Retomemos esse momento:

- "Não dá para apagar aquele pf12548?"

(digitado errado, sem espaço entre comando e número)

Tirar do programa?"

-Para quê?

-"Daí fica certo... Dá para tirar?"

-Não é o caso de tirar ou não, eu quero é que tu descubras o que aconteceu.

-"Mas Carlos! Eu tenho certeza de que esse pf12548 não tinha!"

-Estava gravado ali... Tu acha que alguém colocou ali sem tu veres?

-"Só pode ser, porque eu não coloquei aqui... Eu quero tirar esse..."

-Dá para tirar, mas não adianta nada tirar se tu não descobrires o que acontece de diferente. E se tu não examinares o que está escrito aqui tu não vais poder ver o que está diferente...

-"Não sei, tu não me explica nada."

-Não te explico nada... porque tu não queres admitir que tu te enganaste?

-"Não me enganei."

-Nunca podes ter te enganado?

Mais ou menos 20 minutos após:

-E agora, onde está o problema?

-"O problema é a mesma coisa."

-Onde é que está o problema, neste e neste?

-"...Problema, hora! Não posso me enganar?"

-Claro que tu podes te enganar.

-"Tá, então eu me enganei."

-Quero que tu descubras, então, onde que tu te enganaste...

Após verbalizar - e assim reconhecer - que enganou-se, RAM passa a conseguir analisar os comandos dos programas que fizera, o que até então não fôra possível.

Na 29.a sessão, abordou-se sua repetição de rotinas, sob diferentes formas.

4.1.8.2 "Paulo"

No que concerne a Paulo, na 5.a sessão interpelo sobre se, efetivamente, seria seu desejo aprender a escrever. Neste momento, o menino já se propõe a escrever, não mais a simplesmente copiar. Mas demonstra que isto ainda lhe é desconhecido, podendo apenas imaginar de que forma seria feito.

Interrogo-o:

- Tu queres aprender a escrever?
- "Quero."
- Que está escrito?
- "Não sei."
- (tecla "enter", comando de execução)
- Ainda não aprendi(sequência das letras tecladas)**
- O que o computador disse?
- "..."
- Que ele ainda não aprendeu.
- "Nem eu."

Na 8.a sessão, ao final, tenta-se uma intervenção que visa "demonstrar-lhe" que pode ser capaz de escrever, interrogando a respeito de sua dita incapacidade (seu sintoma).

- Está na hora de terminar. Como é que escreve verde? Escreve aqui (papel).
- verde**
- E porque tu dizes que não sabes escrever?

Na 19.a sessão, a intervenção visa salientar a manifestação de seu desejo:

- (no final)
- "Quero saber como é que faz com impressora".
- Está nessa folha aqui. Quer dizer que agora tu queres saber!

Na sessão 22, tento confrontar sua posição sintomática (onde sempre precisa dizer "não sei"), apontando a discrepância entre o que ele diz e o que se revela capaz de fazer.

Ainda não aprendi co

-O que ele diz sempre aí?

- "Não sei".

-Tenta.

- "A... in...da não a...pren...di, ainda não aprendi co".

-Porque tu dizes que não sabes, se tu sabes?

Na 24.a sessão, interroguei-o como se aquilo que toma como uma incapacidade, pudesse ser uma manifestação de seu desejo.

(olha para uma lapiseira)

- "Meus irmãos têm 3, eu 2".

-Para que servem?

- "Para escrever".

-E tu sabes?

- "Eu copio".

-E quando tu vais querer escrever?

- "Eu quero, mas não consigo".

Já na 25.a sessão ele passa da posição de "não sei" e de quem só podia copiar, expressa inclusive na vez anterior (e quem sabe por isso ter sido abordado), para outra: a de se propor inventar coisas.

- "Ah, tá. Agora eu vou inventar um negócio que eu nunca inventei. Vou inventar com a minha inteligência".

Mais adiante, na 47.a sessão, após uma ligeira avaliação do até aqui feito, coloco-lhe que agora poderíamos tentar algo no sentido de nos exigirmos mais, efetuarmos alguns projetos. Digo que tenho notado que ultimamente ele tem estado disperso, mexendo "um pouquinho aqui, outro pouquinho ali..." É a partir desse momento que ele esboça alguns projetos gráficos, que finalmente se tornará sua "escola".

4.1.9 Deslizamento do Sintoma: Possível Resultado do Trabalho?

4.1.9.1 "RAM"

RAM passa cantando na sua 32.a Sessão. Interessa-se pelos

comandos da Tv/monitor, faz contas. Adota uma postura descontraída, ao contrário de como ele se apresentou no início. Diz que, a partir de fevereiro, vai morar em outra cidade e que voltará à estudar na quarta série.

De alguma forma, ou ele superou, ou resolveu enfrentar as questões que até agora impediam-no de ir à escola estudar. Mesmo que, como por exemplo na sessão seguinte, ele ainda se coloque em situações próprias de sua sintomatologia (que contenham exigências: efetuar sua rotina em 1 minuto), isso não é mais impedimento ao prosseguimento de seus estudos. Verificou-se um deslizamento que tirou-o do impasse que bloqueava a possibilidade de seu desenvolvimento acontecer.

Na 34.a sessão, alguma espécie de jogo, a partir do objetivo que ele mesmo elaborou, foi possível (colocar a tartaruga em um lugar estipulado da tela). Desta sessão em diante, passou a produzir de uma maneira mais fluente. Novamente, vemos que ele não abandonou o interesse em buscar algum controle na atividade que fazia. Mas, ao invés de isso ser impedimento às suas pretensões, agora é o móvel mesmo pelo qual estas se realizam.

Na 39.a sessão, "dispensa" a sua rotina! Na 40.a, interrompe-a pela metade! Como colocamos anteriormente no relato, é como se não "precisasse" mais dela.

4.1.9.2 "Paulo"

Já apontamos para o efeito determinante que assumiu a introdução da impressora no trabalho com Paulo. Até então, ele não demonstrara nenhum especial interesse pelo que fazíamos. Passa a interessar-se vivamente nos efeitos que esta nova

possibilidade lhe permite, operando-se uma mudança radical em relação ao que até então vinha produzindo. Sai da postura de "não saber", de copiar, perguntando a respeito de como fazer para escrever os comandos que a colocam em operação, bem como escrevendo os nomes dos programas que cria.

Assim, por exemplo, na 22.a sessão, propõe-se, por sua própria iniciativa, novas palavras para escrever:

- "Vou escrever um negócio que eu nunca escrevi."

Na medida em que tem mais facilidade em lidar com a escrita dos comandos, surgem possibilidades de articulação de novas atividades. Isto podemos verificar na 41.a sessão, onde revê seus programas anteriores.

Na 42.a sessão, inicia projeto gráfico; na 44.a sessão, demonstra interesse em novidades. Assim, não permanece mais na posição anterior, de "não querer saber". Agora pergunta, tenta, experimenta, propõe-se a fazer. Na 48.a sessão, interroga, tenta, esboça hipóteses. A obtenção de novas informações (necessidade de aprender) se impõe, então, de forma intrínseca.

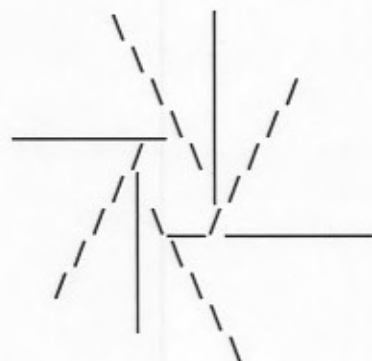
Na sessão 60.a, propõe-se a fazer "coisas novas". Também neste dia, apoiado no acompanhamento do movimento concreto da tartaruga pela tela, Paulo vai regulando o efeito dos comandos em relação ao movimento da tartaruga, até levá-la ao local que queria.

Na 61.a, conclui sua "escola" que, embora um programa simples, indica uma posição completamente diferente daquela que apresentava quando chegou até nós. Antes, segundo suas próprias palavras, ele "não sabia", ou "era inteligente", e assim ficava, nada fazia. Agora, "é burro", mas esta constatação vem pelo fato

dele dispor-se a fazer alguma coisa e deparar-se com as dificuldades inerentes às tarefas.

Na 63.a Sessão, faz outro pequeno desenho, cujo programa fica assim:

```
ap coração
repita 8[pf 45 pe 90 pd 45 pt 50]
fim
```



Na 64.a sessão, noticiou que passara de ano (após ter repetido 4 vezes) e por média.

Finalmente, na 65.a sessão, ao contrário de tempos atrás, quando ele resistia bastante para fazê-lo, Paulo se propõe a escrever para gravar seu programa. Agora a atividade passou a ser suficientemente interessante para engajá-lo.

4.1.10 Integração da Atividade no Computador com os Demais Materiais Existentes no Ambiente

Dentro dos "objetivos exploratórios" de nosso estudo, levantamos uma outra situação que nos parecera de interesse destacar. Trata-se de momentos em que a atividade no computador foi integrada à outras desenvolvidas no ambiente. Utilizamos aqui alguns momentos da produção de RAM:

Assim, na sua 21.a sessão, após iniciar com a rotina de sempre, tenta digitar programas que já "ensinara ao computador",

tendo ficado irritado por eles não funcionarem (faltou carregá-los da memória do disquete). Passa, então, a trabalhar com o Lego, agressivamente. A passagem, devido a um fracasso, da atividade no computador para a com os outros materiais disponíveis, foi um elemento diversas vezes presente nas sessões de todos os sujeitos que investigamos.

Na 22.a sessão, após a rotina de início, já "institucionalizada" a essa altura, temos interessante exemplo de integração de trabalho lúdico e com o computador: -"Sabe que eu não tenho nenhuma idéia?" (segue teclando letras quaisquer)

Começa a remexer na sala. Resolve "consertar" uma cadeira frouxa que havia na sala. Para isso, dá-lhe "injeções" com força, demonstrando grande prazer. Depois tenta fixar as pernas utilizando esparadrapo. Então escreve no computador.

2 engesaes

2 fitas conlente

2 mãos quebratas

1 ligasao fora de lugar

atiaguinotico

bom masis tem que ficar de reboso

por 1 semana

Dr. RAM.

vistoriado

Na 30.a sessão, passa do trabalho com LOGO, para o com Lego, expressando conteúdos significativos, como os que já apontamos anteriormente:

Realiza inicialmente a mesma rotina. Depois, com o comando **criafigl**, elabora um labirinto no computador. Após, utiliza o Lego: choque entre caminhão e avião. Constrói um edifício. Diz: -"Bem longe daqui (empurra contra a parede)". Bate com o avião no edifício. Arranca-o do chão onde estava. Reconstrói, retirando a metade. Diz que "é outro edifício", não o dele, "bem longe da cidade".

Vemos aqui, mais uma vez, que a motivação daquilo que nosso sujeito escolhe produzir vem com um conteúdo muito peculiar, em função de questões suas, particulares. A sua colocação de que é outro edifício, não o seu, constitui-se em exemplo típico do que Freud (Freud, 1976c) chamou de denegação (pois de onde, senão dele mesmo, viria a afirmação de que poderia ser o seu edifício?).

4.2 Análise "Cognitiva"

Destacaremos agora alguns elementos de ordem cognitiva, extraídos dos casos estudados.

4.2.1 O Egocentrismo em "RAM"

Na 7.a sessão, RAM manifestou surpresa em função do computador não entender algumas palavras que ele - o menino - supõe óbvias. Entendemos caracterizar-se numa manifestação do que Piaget (1973) denominou de egocentrismo, ou seja, uma não percepção da possibilidade de existência de algum referencial distinto daquele do sujeito. Ele digita:

Ufrgs

Surge a resposta do computador:

ainda não aprendi Ufrgs

- "Ele ainda não aprendeu que está aqui?"

Na 9.a sessão, chama o computador de "burro" após este não compreender a instrução composta por linhas cheias de cada letra de seu nome, escrito na vertical.

Na 11.a sessão, continua intrigado (em desequilíbrio): confronta-se com o fato do computador não saber nem "ao menos" quem é.

Toma o computador como se este fosse uma pessoa e supõe nele

o mesmo saber destas.

4.2.2 A Representação Mental em "Paulo"

No que segue, poderemos ver claramente como Paulo utiliza a representação mental, conservando a imagem percebida na tela e reapresentando-a ao pensamento quando ela não está mais presente no campo perceptivo.

Na 8.a sessão:

Mudecf 8
mudecf 7
 -"Vermelho"?
 -É o mesmo?
 -"Um pouco mais forte".
 "Consegui copiar (mudecf) sem olhar para o papel."

Não olhou. Embora ele diga que ainda esteja copiando, aqui copia da imagem que construiu para representar o que queria produzir. Não é apenas uma questão de evocação de memória, mas uma atividade de guardar pela representação o que possui significado e que desaparece pelas transformações sucessivas produzidas pelos diferentes comandos, como podemos ver a seguir.

Na 46.a sessão:

Liga o computador. Vai escrevendo antes que o visor estivesse em condições de mostrar o que estava sendo escrito.

E, na 48.a:

pe 9
 -"Agora sim que vai ficar tudo branco."
 (com a tela preenchida, completamente em branco, o que não lhe permitia enxergar o que estava sendo escrito:)
mudecl 2
 -Muda a cor da tartaruga agora...
 -"Péra aí."
ctrl y (comando que repete o

anterior)

Vai, paulatinamente, explicando o efeito que produzirão as instruções que digita e que não são visíveis:

- "Apaguei o 2.." (mudecl)
 - "Agora apago o espaço.." (mudecl)
 - "Mais um.. mais um.." (mude)
 (Coloca o c, o t, espaço e 7,
 efetuando o que eu propusera)
mudect 7

Assim, verificamos como o sujeito, em função de sua atividade com o computador, passou a efetuar a pesquisa de coerência acessível a seu pensamento ainda, pré-operatório, desprendendo-se aos poucos da necessidade da experiência, caracterizando-se a "aprendizagem no sentido amplo" (Piaget Em Becker, 1983), necessária às futuras deduções, já demonstrando uma organização suficiente para dar lugar a conhecimentos novos.

4.2.3 A Conceitualização da Escrita

Dois de nossos sujeitos fornecem elementos relativos à questão da aquisição da língua escrita, o que já foi tema de pesquisas anteriores (Maraschin, 1989) no âmbito do LEC, buscando estudar como se dão os processos de leitura e escrita de crianças em interação com o computador. Os dados que aqui colhemos se mostraram em consonância com os estudos anteriores, particularmente no que concerne às teses de Emília Ferreiro (1979).

LCV, já na 1.ª sessão, defronta-se com o fato de que os comandos escritos de maneira incorreta não são aceitos pelo computador. Isto cria um conflito entre uma necessidade interna do sujeito e as restrições da máquina, na medida em que ele se interessa na obtenção de efeitos relacionados com os projetos que

tenta executar. Coloca em questão a estruturação atual de sua concepção de escrita e até de seu sintoma, que era não aprender a escrever.

Um fragmento da 9.a sessão permite-nos verificar como anda sua escrita:

- "Como se faz para chamar labirinto?"
 - Arquivos.
arqivo (depois corrige)
arquivos

Como retomaremos adiante (ao analisar a produção de Paulo), o fragmento acima indica que não faltava desenvolver melhor as hipóteses internas sobre a escrita deste sujeito, mas apenas adequá-las, acomodando-as a particularidades do código da cultura (Viargues, 1985).

Já com Paulo, não é assim.

Na 2.a sessão, propusemos uma atividade que nos permitiu avaliar sua hipótese sobre o que seria escrever: teclar letras quaisquer, mas só letras, que são diferentes dos números:

- Agora, sem copiar, escreve o que tu quiseres, do jeito que achares melhor.
sfbnkyrfhuykjjjkuurwertkhfbv
 (apaga)
wergfdscvnkio9
 (apaga o 9)
 - Por que tu apagaste aquele ali?
 - "Porque eu coloquei um 9".

Interrogamos sobre as letras que ele conhece. Coloca as do próprio nome.

E, como dissemos em outros momentos, podemos notar que seu critério de escolha das letras a utilizar na escrita é, se não aleatório, particular (sua própria vontade), em vez do código da

cultura, ao qual ele não manifesta ter acessado.

-Agora um ditado. Escreve: cachorro

ssdjh

-Porquê?

-"Me deu vontade e eu escolhi".

Na 7.a sessão, já há um primeiro indício de mudança em suas hipóteses de escrita. Chama a letra "c" (no comando carregue) de "cá". Aqui temos uma primeira evidência de hipótese silábica, de acordo com a produção de Ferreiro (em Maraschin, 1989). O sujeito teria, segundo o que mostra este indício, passado de uma hipótese em que escrever seria digitar letras quaisquer, desconhecidas, para entender que um sinal representaria um som, uma sílaba e nomeá-lo.

Na 11.a sessão, mais uma vez, dá sinais de estar funcionando segundo uma hipótese silábica de escrita.

(copia) A R QUIVOS

(lê) "a qui...

(copia) C ARREGUE "DADO

(lê) "ca

Movido pelo interesse no funcionamento da impressora, interessa-se em saber se os nomes (palavras) que criou continuarão produzindo o mesmo resultado.

No final da 14.a sessão, escreve à máquina, mas não sabe o que. Não reconhece sequer alguma possível intenção, algo que ele poderia querer, imaginar, estar escrevendo.

Na 15.a sessão, sempre movido pelo interesse na impressora, tenta escrever o comando no papel:

coipoca

Aqui já temos uma primeira manifestação de hipótese silábico-alfabética na escrita dos comandos, conforme as pesquisas de Emília Ferreiro (Em Maraschin, 1989). Sai da mera atribuição sílaba-sinal para o esboço de fonema-sinal em algumas sílabas, o que vai seguir acontecendo nas próximas sessões:

(co i p o ca)
(com im pre sso ra)

E também:

-"Carregue"?
caei
(ca e i)
(ca rre gue)

Mais adiante:

carrgu
carrguue
carrgue

Na 16.a sessão, coloca:

coipsa

Para escrever "estória:

e t ia
(es to ria)

Na 18.a sessão, podemos ver a estratégia que utiliza para a leitura (tenta identificar o início e final de cada palavra).

-"Como é que escreve comimpressora"?
(Em vez de dizer, dou para ele o manual, na folha onde está o comando)
-"Ah, tá aqui: CO e aqui o RA. Como eu sou inteligente"!

coco aprendido
-O que está escrito aí?

- "Aprendido"
 - É mesmo?
 - "Claro! a... e do, por isso que eu sei!"

Na medida em que o sujeito foi confrontado com a necessidade de desenvolver uma atividade escrita, estamos podendo ver como este acaba acontecendo conforme o proposto por Emília Ferreiro (Em Maraschin, 1989).

Na 21.a sessão, fica ainda melhor caracterizado o período silábico-alfabético em que Paulo então se encontra (fase onde parece que "faltam letras"), ao menos no que concerne à escrita dos comandos.

- "Como é que escreve comimpressora?"
 - Escreve como tu achas que é.
comimressra

Na 22.a sessão:

comimpsora

Já na 26.a, um outro avanço:

caregi

Carregue - caregi. Aqui a diferença ao que seria a escrita correta é apenas uma questão da convenção da linguagem (Como o fragmento que mostramos da escrita de LCV, na sua 9.a sessão).

Na 28.a sessão:

comimpssora (corrige)
comimpressora

Ao menos em relação a alguns comandos básicos, vai dominando

sua escrita.

Na 29.a Sessão faz:

comimpressora

- "Com...im...pe... Tá certo, né?"

Apesar do desenvolvimento verificado em relação à escrita de alguns comandos, podemos notar que ele ainda está longe de dominar a leitura e a escrita. Assim, na 33.a Sessão, temos:

Tenta ler algo no manual do LOGO.
Demonstra dificuldades.

- "Péra aí, tive uma idéia, vou escrever toda essa estória".

(pega um livrinho para tentar copiar)

ap illitora

esc [carto dia, Tigrinho estava lavando]

- Já leste estória em quadrinhos?

- "Não consigo, as letras são muito pequenas".

Na 35.a sessão, após as férias, retorna lembrando algo da escrita dos comandos, mas de maneira imprecisa:

co

(pega o manual)

- O que tu querias escrever?

- "Comimpressora."

- Tenta.

- "Não me lembro."

- Vamos ver como é que sai.

compressora

- Lê o que está escrito aí.

- "Com... deixa eu ver se tá certo."

(olha no manual).

comiperessora

- O que tu lêis aí?

(Em vez de responder, altera o comando)

comipressora

- "Agora tá certo... Não tá funcionando..."

- Que será que houve?

A 40.a Sessão mostra-nos o sujeito retomando o desenvolvimento da escrita. Vai lendo sílaba a sílaba e corrige, por si só, o erro apontado pelo computador (erro este que fôra de pronúncia e não propriamente de escrita). No segundo fragmento, presenciamos outra tentativa de leitura.

```

co
-"Com..."
comi
-"...i..."
comipre
-"...pre..."
comipresso
-"...sso..."
comipressora
-"...ra."
(enter)
Ainda não aprendi comipressora
-"ComIMpressora."
comimpresora
-"Deu."

carege
-"Cra...cre...rra...rre...carre...gue"
-"Tá certo?"

```

Na 44.a sessão, notamos que ele escreve os comandos e dá-se conta de erros.

```

axx
tai
pf 100 pfa
-"Não apagou?! Ah, claro, escrevi
errado."
pf 100 tat

```

Na 49.a sessão, ensaia um princípio de leitura, tentando saber o que está escrito na mensagem do computador.

```

-"Quê é isso, blocos?"
-Lê tudo.
"O.. cu.. pa.. dos."
-E em baixo?
-"Blo.. cos di.. ci.. poníveis."

```

-O que "poníveis"?
 -"Disponíveis"

Na 54.a sessão, notamos que seu "leque" de leitura amplia-se para além dos comandos. Lê a cartela que continha a correspondência entre as cores e os números que as representavam:

mudecf 1
 "Pre... to."
mudecf 5
 "Ve.. ve.. ver.. de."
 "Ro.. rojo.. roxo."

Na sessão 60.a, ao menos algumas palavras, soletra corretamente. Isto mostra a generalização de suas hipóteses sobre leitura e escrita, inicialmente restritas aos comandos, para outras palavras.

4.2.4 Número e Cálculo

Também em relação às noções de número e de cálculo, pinçamos alguns elementos fornecidos pela produção de dois de nossos sujeitos, que consideramos de interesse .

4.2.4.1 "RAM"

RAM, na sua 13.a sessão, chega a conclusão que segue:

ABCDEFGHIJKLMN**OP**QRSTUVYZ
 12345678910111213141516
 -"O alfabeto tem 16 letras."
 -Quantas letras têm no 10?
 -"Dá para colocar um espaço."
 A B C D E F G H I J L M N O P Q . .
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10111213141516...

Aqui, inicialmente apresenta problemas relativamente à noção de número: toma cada algarismo como a uma unidade, que é relacionada a uma letra, estabelecendo a correspondência

biunívoca entre algarismo e letra. Quando confrontado, consegue fazer a coordenação entre algarismos como representação de número (sistema numérico posicional) e antecipa estratégia para correção.

Na 7.a sessão, temos:

```
mudevel não aceita 200...
-"Mas como? Se aceitou 100?"
mudevel 0
att
```

Pela pergunta que articula, em relação ao 100/200 aponta-nos à pouca estruturação de seu sistema cognitivo: não há ordem dentro de ordem, subsistema dentro de sistema. Os limites ficam muito amplos. Se aceita 100, que possui três algarismos, todos os demais números com três algarismos não teriam que ser igualmente aceitos?

Na 17.a sessão, volta a defrontar-se com "mudevel", tentando ver até quanto o comando aceita. Não entende como ele aceita 100 e não 200.

Na 29.a sessão, fica novamente tentando ver "qual o limite" do comando "mudevel".

A necessidade de realizar essas várias tentativas já foi constatada (Fagundes, 1986) como uma condição do pensamento não-operatório em que um grande número de regulações são necessárias para chegar a uma coordenação inferencial dos observáveis do sujeito e então realizar uma abstração pseudo-empírica. A medida que esta atividade de programar ativa competências de pensamento reflexivo, novas coordenações produzem reflexões, que passam a se constituir em instrumentos para explorar novas

representações. Como afirma Fagundes (1986, p. 205), não podemos inferir a inexistência de uma competência cognitiva num sujeito só porque ele não apresenta o desempenho correspondente. É necessário que haja a ativação dos sistemas de significação correspondentes. Cada nível de competência é uma nova maneira de pensar, pois o sujeito passa a fazer uso de novos recursos : as reflexões resultantes da abstração realizada.

4.2.4.2 "Paulo"

Analiseemos o que se passou com Paulo. Ele sempre se disse muito bom em cálculos. A partir da 44.a sessão, quando sua produção já avança em relação aos comandos básicos e programas repetidos com listas de números e letras, começa a mostrar-nos como, efetivamente, estava em relação a isso. Pergunta:

- "Como é que faz vinte mil?"

Começa, também, a testar a capacidade de aceitação dos comandos:

pt 1000000
 - "Daí não faz?"
 - Não.
 pt 100000
 - "E assim?"
 - Experimenta.

Na 45.a sessão, interessa-se por cálculo aritmético. Utiliza o computador em somas e multiplicações, mais no sentido de ver se "vai dar", se a máquina efetuará o cálculo, sem interesse no que está sendo calculado em si. No final, comenta:

- "Primeira vez que eu faço conta."
 - Tu nunca tinhas feito na vida?

- "Não, aqui no computador. Conta eu faço. Pergunta para a minha professora quem é o melhor nas conta."

É em função de seu projeto gráfico (aquele iniciado na sessão 42, que em princípio seria uma casa), que começa a trabalhar com números, distâncias. Chega, então, da fantasia de ser o melhor "nas conta", à noção do que consegue ou não fazer:

1396 + 8
 - "Essas conta aí eu não sei."
 (Como ele não conseguisse efetuar a soma, sugeri que fosse acrescentando um a um os algarismos, desde o 1396 + 1. Não consegue, realizar o cálculo de 1399 + 1.)

Na 52.a sessão, ainda verifica-se a mesma postura, que seguiu por várias semanas:

- Tu queres aprender a contar?
 - "Isso eu sei."
 - Escreve uma conta aí.
 45 + 54
 - Quanto é?
 "..."
 - Quanto dá?
 - "Novecentos e nove".
 (40+50=90; 5+4=9 ∴ 909?)

Na 54.a sessão, vemos que o trabalho gráfico que vem desenvolvendo há algumas sessões ativa seus sistemas de significações, proporcionando as coordenações inferenciais que vão gerar novos reflexionamentos. Ainda na sessão anterior, não compreendia a passagem da dezena para a centena, centena para milhar (99+1..), agora surge a multiplicação!

"... 3 x 5, 15."

un pe 15

"Agora espaço, pf 3 x 10, 30."

"99 + 9... 100 e... 108(!)"

Na 56.a sessão, peço que me mostre como fez para dividir 90 por 2. Ele, que ainda não tinha aprendido na escola, inventara uma estratégia própria em um cálculo que havia feito anteriormente:

- "É 90: 30, 30, 30;

Aí eu pego dois, 30 e 30;

Aí sobrou um (30).

Eu botei 1 para cada um e sobrou mais um, 5 e 5.

Dá 45 e 45."

Há algumas sessões atrás havia ficado explícita sua dificuldade com a soma de números representados no sistema posicional da base dez. Já neste momento, efetua uma subtração "de cabeça", realizando o cálculo mental:

pf 200

pd 90

pf 40

pd 90

pf 14

- Quanto é 200-14?

- "Cento e noventa e seis, não: cento e oitenta e seis."

4.2.5 Crítica à Intervenção "Pedagógica"

Neste ítem, iremos caracterizar uma situação que se repetiu no transcurso de nossa pesquisa. Em vários momentos, verificamos que propostas com o objetivo explícito de dirigir o ensino, partindo de uma origem externa ao sujeito - as quais denominamos de "pedagógicas", no sentido definido por Millot (1987) e que entendemos serem de natureza distinta das intervenções orientadas pelo método clínico piagetiano (conforme Capítulo II) - mais que

auxiliar, interferiam nos objetivos escolhidos pelo próprio sujeito. A partir da direção que ele elegia, sim, sua produção tornava-se possível.

Assim, na 6.a sessão com RAM, tivemos:

-Vamos melhorar aquele programa que tu tinhas?
 -"Qual?"
 -Aquele... (da goleira)
 -"Eu quero colocar aquele coraçãozinho aqui (retomando sua rotina)."

Na 25.a sessão, após um período de trabalho que consideramos produtivo, tentamos propor a ele um objetivo:

-Tu viste que ficou quase um quadrado?
 Tens idéia de como se faz isso?
 pf 100
 pe 901
 pf 9901
 (riscos em várias direções vão enchendo a tela)
 -Vamos parar um pouquinho aí e ver o que a gente faz...
 -"Mas eu não terminei ainda..."
 (continua a encher a tela)

Esta intervenção não só se revela infrutífera, como ainda interfere no anterior andamento do trabalho, do objetivo que ele mesmo se colocara.

Na 31.a sessão, fala de sua aversão a atividades de caráter "pedagógico". Confirma-se aqui que caso forçássemos, propondo a todo instante objetivos, tarefas, etc... isso facilmente poderia se tornar impedimento às atividades e, por conseguinte, faria obstáculo ao desenvolvimento do menino.

ABC...JMN..RT..Z
 (depois completa com L, S,..)
 -Onde tu aprendeste?

- "Eu sei o alfabeto."
 - Onde te ensinaram?
 - "Aprendi sozinho."
 - Como?
 - "Sei lá quem me ensinou..."
 - E tu gostas de aprender?
 - "Odeio."
 - Odeio.
 - "Nada, nada, eu disse."

Em outras atividades, como em sua produção lúdica "fora do computador", pode-se também verificar como o sujeito prioriza conteúdos relativos à problemática que é significativa para ele próprio.

Pudemos encontrar, da mesma forma, em Paulo e LCV, caminhos que foram escolhidos por eles próprios e à partir dos quais desenvolveram seus respectivos projetos (como mostramos nos itens anteriores sobre o conteúdo dos trabalhos e o "deslizamento" verificado na produção dos sujeitos).

Esse entendimento é que nos levou, na 27.a sessão com Paulo, a permitir que ele prosseguisse com um supostamente "inútil" comando:

repita
 "Re...pi...ta
 repita 70[pf 500]

Não foi esta a primeira vez que ele utilizou instrução análoga, entendemos que se o faz é por que ainda "necessita" experimentar novas coordenações que favoreçam a abstração "pseudo-empírica" (Piaget, 1977) do significado da instrução "repita". Falar "pedagogicamente" da inutilidade de repetir o comando "parafrente", sem mudança de direção, poderia desestimulá-lo, dificultando que ele continuasse tentando seguir por seu próprio caminho, que é a forma possível de ele se

desenvolver. Quando, posteriormente, ele faz uma solicitação, uma vez que tenha verificado que apenas o giro não produz efeito, passa a ser viável tentar introduzir novas possibilidades, como a combinação de comandos.

4.3 Conclusões

Este estudo foi delineado como um estudo exploratório que se proporia a investigar a viabilidade, interesse e mesmo proficuidade do cruzamento dos referenciais piagetiano e psicanalítico no contexto de investigação do LEC: o uso dos recursos da informática. Nossa pesquisa iniciaria a investigação partindo da análise dos mecanismos cognitivos postos em ação no ambiente informatizado, tema que tem sido a tônica dos trabalhos deste laboratório (Fagundes & Maraschin, 1988), mas na situação específica de quando intervém nisto "o afeto".

Nosso objetivo fundamental era tentar abordar estas questões, esboçando alguns princípios metodológicos e epistemológicos relativos à perspectiva de investigação que adotamos.

Em relação à metodologia - entendemos ter sido esta uma de nossas preocupações centrais - nos pareceu que o estudo de caso, eventualmente questionado, encontra consistência na revisão que efetuamos e ficou (de)mo(n)strado em nossos relatos e análises. Os dados colhidos, pareados com os elementos de análise, possibilitaram uma leitura com uma riqueza que provavelmente não encontraríamos, mesmo se recorrêssemos à muitas tabelas (elaboradas "para comprovar o que já se sabe", como coloca Dolle,

1987), organizadas segundo o modelo empírico usual.

Através da explicitação dos dados que fizemos, pretendemos ter evidenciado nossas teses a respeito da potencial riqueza da tomada em paralelo das leituras a partir da Psicologia Genética e da Psicanálise. Nos parece que esta perspectiva interdisciplinar não deveria ser desprezada pelos investigadores que adotam um ou outro referencial e que tenham preocupação com o necessário constante aperfeiçoamento dos mesmos (Bruyne e outros, 1977).

A abertura à psicanálise, apontada por Piaget (1975a) nos pareceu uma via possível e interessante, no sentido de ampliar o entendimento do que acontece com alguns sujeitos com distúrbios do desenvolvimento.

A opção pela psicanálise, a partir do retorno a Freud empreendido por Lacan, nos parece justificável, por entendermos que é a perspectiva mais avançada dentro desse campo.

O possível problema advindo das diferenças entre os pontos de vista de cada teoria, pareceu-nos poder ser transposto na medida em que (mais uma vez recorrendo a Althusser (1985)) tivermos presente que as teorias possuem objetos de conhecimento diferentes, tendo então preocupações e objetivos distintos. Mas, como toda teoria possibilita uma visada parcial, podem enriquecer-se pelo entendimento que parte do outro referencial e vice-versa, inclusive pela via da polêmica. Ademais, na medida que os objetos de conhecimento são diferentes, no mesmo material pode-se extrair as duas leituras e aí ver o que cada uma tem a oferecer.

Pudemos verificar, já nas entrevistas com os pais, no que estes colocaram a respeito das possíveis causas dos filhos não se

desenvolverem, elementos que vão ao encontro do que coloca a teoria psicanalítica. Em "Paulo", vimos a mãe afirmar que o filho era muito apegado ao pai, que morrera na época que o menino ingressou na escola; que ele não sabe ler, mas é inteligente. "LCV" possui nome idêntico ao de seu pai, que, como o avô, também teve grandes dificuldades na aquisição da escrita. "RAM", surge premido pela grande exigência e expectativa dos pais, já idosos.

Tanto "RAM", "LCV", como "Paulo" - apesar das diferenças de conteúdo existentes entre o que cada um escolheu fazer - escolheram um projeto que tinha alguma importância particular para eles: o "coração", música, dados biográficos; o "labirinto" e o "enduro"; a impressão, gravador, cálculos, "escola".

Nossos resultados apontaram que os sujeitos utilizaram os recursos do LOGO para expressão de seus conflitos emotivos. É isso que interessava-lhes expressar. Vimos, através da análise do material, como o que poderia, a princípio, ser tomado por uma exploração "neutra" e "objetiva" de caráter cognitivo evidencia seu atravessamento por fatores significativos que emergem da produção de cada sujeito. Nossa conclusão é de que isto ocorre em alguns dos casos de distúrbios do desenvolvimento.

Entendemos que, na medida em que estas questões particulares (que a todo momento se atravessavam no que os sujeitos faziam) prevalecem, impõem-se, não haveria como dedicar-se a outras, que eventualmente poderiam levá-los a se desenvolver. Portanto, isto acabaria tendo uma relação direta com seus bloqueios do desenvolvimento. Parece-nos que isso vem ao encontro do que Piaget (1975a) denominou de esquemas afetivos, os esquemas

arcaicos e rígidos que interferem na atividade presente do sujeito e que, na medida em que interferem, obstaculizam o exercício de outras possíveis atividades, acarretando no distúrbio de seu desenvolvimento. (Uma possibilidade de leitura mais atual, talvez, fosse a que considerasse estes esquemas afetivos como ocupando o lugar dos observáveis do sujeito, no esquema da equilibração proposto por Piaget (1976), interferindo na sua coordenação com os observáveis do objeto).

Como nem ele, nem seus seguidores elaboraram uma produção mais conclusiva nessa direção, a elaboração psicanalítica viria aí contribuir, colocando em pauta sua elaboração sobre o inconsciente, que intervém na vida das pessoas. Para a psicanálise, todos possuem seus sintomas. A direção proposta seria "atravessar" estas manifestações sintomáticas, que bloqueiam o desenvolvimento, de forma a deixarem de ter um caráter necessário para assumir sua dimensão contingente, permitindo uma maior gama de possibilidades ao sujeito que, desobstruído o caminho, voltaria a se desenvolver.

A partir desta hipótese, não tivemos uma preocupação direta com o ensino de noções ou mesmo uma ênfase em conceitualizações que poderiam ser consideradas fundamentais ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. O que fizemos foi permitir a expressão daquilo que os sujeitos, utilizando o recurso do computador, elegeram como importante. Pelos dados que analisamos vimos que, na medida em que se encontrem formas de trabalhar a partir de temas que surgem ligados às próprias dificuldades do sujeito, é que o desenvolvimento torna-se possível. É esse tema que mobiliza sua preocupação no momento e "interfere" nas outras atividades.

Mais do que resistir-se à sua insistência, deve-se utilizá-lo como móvel para transpor essa problemática. Segundo o que surgiu deste estudo, entendemos que é trabalhando em atividades que de alguma forma incluam, reconheçam, essa dimensão como fazendo parte da produção a ser realizada que o desenvolvimento do sujeito poderá se dar.

O trabalho que efetuamos levou a deslocar, ao nosso ver, a manifestação sintomática que estava instalada no bloqueio ao desenvolvimento; a partir daí o sujeito volta a se desenvolver. Esse desenvolvimento mostrou-se compatível com a leitura piagetiana, seja no que se refere a escrita, número, elementos do raciocínio. Nesse sentido, nossa investigação reafirmou-nos o papel da teoria piagetiana como um referencial consistente para entender os processos do desenvolvimento.

Parece-nos que a orientação usual, em relação a distúrbios dessa ordem, leva a trabalhar o "afetivo" em um atendimento psicoterápico, enquanto, paralelamente, desenvolve-se uma atividade pedagógica, "cognitiva", com conteúdos que seriam "neutros" às questões sintomáticas dos sujeitos. Não pretendemos reivindicar com este trabalho que as duas, psicoterapia e atendimento pedagógico, possam ser feitos concomitantemente, mesmo porque a literatura e as experiências a respeito demonstram sua incompatibilidade. Mas, como falávamos anteriormente, os resultados deste estudo indicam que, nos casos como os que apresentamos, o progresso cognitivo só ocorreu quando permitiu-se que as atividades atravessassem temas que integrassem os conteúdos ligados às manifestações sintomáticas que estão interferindo no desenvolvimento do sujeito. Seria, então,

necessário um lugar em que, mesmo com o objetivo de obter o desenvolvimento cognitivo do sujeito, houvesse alguma forma de abertura para questões dessa ordem, que não seriam exatamente abordadas aí, mas também não seriam barradas. Teriam pressuposta a possibilidade de sua manifestação como um tema a mais para o que o sujeito viesse a produzir.

Finalizando, gostaríamos de colocar que o computador tem alcançado uma penetração cada vez maior na sociedade e na cultura. Este é um processo irreversível. Pela sua relativa novidade, ainda não tem completamente definido o lugar, a função que ocupará, especialmente no que relaciona-se a sua utilização pela criança e para a criança. Pode ser utilizado para aumentar o controle externo, por exemplo na direção que denominamos "pedagógica", cujo exemplo por excelência é a instrução programada por computador (CAI); ou mesmo no automatismo imposto pelos "vídeo-games"; e assim não trará nada de essencialmente novo, será apenas um refinamento tecnológico das práticas alienantes existentes. Pensamos ter apontado aqui uma outra direção, que buscaria explorar o potencial expressivo, simbólico (tanto do computador, quanto dos sujeitos). Utilizado dessa forma, poderá constituir-se num importante recurso, permitindo uma produção criativa e enriquecedora dos sujeitos em geral e dos portadores de dificuldades, como as que estudamos, em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1986) Summary of the survey of fundamentals concerns confronting the LD field. **Journal of learning disabilities**, 19(7), 391-393.
- Afonso, R. M. L. (1988) Aspectos cognitivos do processo ludoterápico. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Ajuriaguerra, J. & Tissot, R. (1970) Aplicación clínica de la psicología genética. Em Ajuriaguerra e outros. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Proteo, 273-277.
- Ajuriaguerra, J. (1987) Piaget e a neuropsiquiatria. Em Leite, L. B. (org.) **Piaget e a escola de genebra**. São Paulo: Cortez, 124-138.
- Althusser, L. (1985) **Freud e Lacan; Marx e Freud**. 2.ed. RJ: Graal.
- Anthony, E. J. (1970) Piaget y el clínico. Em Ajuriaguerra e outros. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Proteo, 278-289.
- Axt, M. (1988) Pensamento e linguagem na interação com o micro-computador - as verbalizações infantis como instrumento do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Em **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 40(2), 3-23.
- Becker, F. (1983) Da ação à operação: o caminho da aprendizagem. J. Piaget e P. Freire. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Becker, F. (1989) O cognitivismo no Brasil: tendências atuais e

- contribuições para a educação. **Cadernos FAE**, 4, 25-44.
- Bergès, J. (1987) Lecture et écriture littérales. Em Association Freudienne, **La psychanalyse de l'enfant: quand la langue fait symptôme** (3/4). Paris: Joseph Clims, 116-124.
- Bergès, J. (1988a) Leitura e escritura literais. Em Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, **Escritos da criança** (2). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 9-16.
- Bergès, J. (1988b) "A psicanálise e o desenvolvimento". Conferência proferida na Jornada de estudos com Dr. Jean Bergès e Dra. Marika Bounes-Berges. Porto Alegre.
- Biaggio, A. (1985) **Psicologia do desenvolvimento**. 8.ed., Petrópolis: Vozes.
- Birman, J. (1989) Pesquisa em Teoria Psicanalítica. Em AmPePP (org.), **II Simpósio nacional de pesquisa e intercâmbio científico**. Gramado, 19 a 22 de abril.
- Brown, T. & Weiss, L. (1987) Structures, procedures, heuristics and affectivity. Em **Archives de psychologie**, 55(212), 59-94.
- Bruyne, P. Herman, J. & Schoutheete, M. (1977) **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. RJ: Francisco Alves.
- Bucher, R. & Celes, L. A. M. (1984) O sujeito: limite epistemológico da psicanálise. Em **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 36(4), 76-89.
- Burger, D. & Liord, C. (1984) GRIBOL, linguaggio informatico. Em **Età evolutiva**, 18, 91-98.
- Burston, D. (1986) The cognitive and dynamic unconscious: A critical and historical perspective. Em **Contemporary psychoanalysis**, 22(1), 133-157.

- Calligaris, C. (1986) **Introdução a uma clínica psicanalítica**. Salvador: Cooperativa Cultural Jaques Lacan.
- Camerini, G. B. (1984) **Mondo infantile, informatica e teorie piagetiane**. Il linguaggio LOGO: verso una nuova pedagogia? Em **Età evolutiva**, 18, 102-110.
- Chemama, R & Dorgeuille, C. (1987) **O significante**. Em **Che vuoi? psicanálise & cultura**. 2(3/4), 115-119.
- Cognition & Emotion. (1989) **Aims and scope of cognition & emotion**. Em **Cognition & Emotion**, 3(1).
- Denis-Prinzhorn, M. & Grize, J-B. (1970) **El método clínico en pedagogía** Em Ajuriaguerra e outros. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Proteo, 261-266.
- Dolle, J. M. (1978) **Para compreender Jean Piaget**. 2.ed. RJ: Zahar.
- Dolle, J. M. (1987) **Au-delà de Freud et Piaget**. Toulouse: Privat.
- Dolle, J. M. (1989) Conferência proferida na jornada **"As crianças que não aprendem e não se sabe porque: Além de Freud e Piaget"**. Sao Paulo: Instituto de Psicologia, 21 a 24 de novembro.
- Ellis, A. (1985) **Cognition and affect in emotional disturbance** Em **American psychologist**, 40(4), 471-472.
- Fagundes, L & Mosca, R. (1985) **Interação com computador de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem piagetiana**. Em **Arquivos brasileiros de psicologia**, 37(1), 32-48.
- Fagundes, L. (1986) **Psicogênese das condutas cognitivas da criança em interação com o mundo do computador**. Dissertação de Doutorado, Universidade de São Paulo.

- Fagundes, L. & Maraschin, C. (1988) A linguagem LOGO como instrumento terapêutico das dificuldades de aprendizagem: possibilidades e limites. São Paulo: Anais do 1º Congresso Brasileiro de Psicopedagogia.
- Fagundes, L., Diaz, C. E. N. & Nevado, R. A. (1989) Estudo psicogenético das dificuldades de aprendizagem. Em **Relatório 1989 e plano de atividades 1990 do projeto "Em busca de novos recursos para ajudar o aluno a aprender"**. Porto Alegre: LEC.
- Fernandes, M. I. A. (1982) Algumas hipóteses a respeito do papel do elemento racional no processo terapêutico. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Ferreiro, E. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Mexico: Siglo Veinteuno.
- Freud, S. (1976a) A psicopatologia da vida cotidiana. Em Freud, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. VI**. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976b) Artigos sobre técnica. Em Freud, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XII**. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976c) A negativa. Em Freud, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XIX**. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976d) Inibições, Sintomas e Ansiedade. Em Freud, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: v. XX**. Rio de Janeiro: Imago.
- Inhelder, B. (1964) **Le raisonnement chez le debile mental**. Paris: PUF.
- Inhelder, B & Caprona, D. (1988) Remarques finales. Em **Archives**

de psychologie, 56(219), 305-308.

Jerusalinsky, A. (1988) A psicanálise e piaget. Em Jeruzalinsky (org.) **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Juranville, A. (1987) **Lacan e a filosofia**. RJ: Zahar.

Kleinginna, Paul R. & Kleinginna, A. M. (1985) Cognition and affect: A reply to Lazarus and Zajonc Em **American psychologist**, 40(4), 470-471.

Kupfer, M.C.M. (1982) Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

Kupfer, M.C.M (1989) **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione.

Lacan, J. (1978a) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em Lacan, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva.

Lacan, J. (1978b) A instância da letra no inconsciente ou a razão depois de Freud. Em Lacan, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva.

Lacan, J. (1982) La transferencia. Em Lacan, J. **O seminário: livro VIII**. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires (publicação para circulação interna).

Lacan, J. (1983) Os escritos técnicos de Freud. Em Lacan, J. **O seminário: livro I**. 2.a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Lacan, J. (1985a) O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Em Lacan, J. **O seminário: livro II**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lacan, J (1985b) Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

- Em Lacan, J. **O seminário: livro XI**. 2.a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lazarus, R. S. (1984) On the primacy of cognition. Em **American Psychologist**, 39(2), 124-129.
- Lérude-Fléchet, M. (1989) Algumas observações sobre os sintomas das crianças. Em Souza, A. M. (org.) **Psicanálise de crianças: interrogações clínico/teóricas (1)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 38-46.
- Manstead, A.S.R. & Tetlock, P, E. (1989) Cognitive appraisals and emotional experience: further evidence. Em **Cognition & Emotion**, 3(3), 225-240.
- Maraschin, C. (1989) Os processos de leitura e de escrita de crianças em interação com computador. Em **Arquivos brasileiros de psicologia**, 41(1), 3-11.
- Melito, R. (1985) Reply to Steingart. Em **Journal of the american psychoanalytic association**, 33(4), 977-981.
- Melman, C. (1987) Sobre a infância do sintoma. Em **Che vuoi? psicanálise e cultura**, 2(3/4), 123-130.
- Millot, C. (1987) **Freud antipedagogo**. RJ: Zahar.
- Montagero, J. (1988) L'universel et l'individuel: remarques liminaires. Em **Archives de psychologie**, 56(219), 235-240.
- Mussem, H.R, Conger, J.J. & Kagan, J. (1977) **Desenvolvimento e personalidade da criança**. 4.ed., São Paulo: Harbra.
- Nevado, R. A. (1989) As Abstrações na construção da língua escrita e do espaço métrico na interação com o computador, durante o processo de alfabetização. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pain, S. (1985) **Estructuras inconscientes del pensamiento: La**

función da ignorancia.I Buenos Aires: Nueva Visión

- Papert, S. (1985) **Logo: computadores e educação.** São Paulo: Brasiliense.
- Pea, R. D. (1985) Integrating human and computer intelligence. Em **New directions for child development.** 28(jun), 75-96.
- Piaget, J. (1964) **La formación du simbole chez l'enfant.** Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1973) **A linguagem e o pensamento da criança.** 3.ed. RJ: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1975a) **A formação do símbolo na criança.** 2. ed. RJ: Zahar.
- Piaget, J. (1975b) **A psicologia.** Lisboa: Bertrand.
- Piaget, J. (1976) **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** RJ: Zahar.
- Piaget, J. e outros. (1977) **Conclusões gerais.** Em Piaget, Jean. **Recherches sur l'abstraction réfléchissante.** Paris: P.U.F. Trad. Fernando Becker.
- Piaget, J. (1978) **A construção do real na criança.** RJ: Zahar.
- Piaget, J. (1983) **Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo.** Em Piaget, J. **Problemas de psicologia genética.** 2.ed. Col. os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1987) **O nascimento da inteligência na criança.** 4.ed., Rio de Janeiro: Guanabara.
- Platão. ((1987) **O Banquete.** 4.ed. Col. os pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- Poplin, M. (1985) **Reductionism from the medical model to the classroom: the past, present and future of learning disabilities.** Em **Research communications in psychology,**

- psychiatry & behavior**, 10, 37-70.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984) **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1989) As relações entre a afetividade e a inteligência na escola. Em Dolle, J. M. (coord.), **Jornada "As crianças que não aprendem e não se sabe porque... Além de Freud e Piaget"**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 21 a 24 de novembro.
- Rosa, G. (1989) Pesquisa em teoria psicanalítica. Em AmPePP (org.), **II Simpósio nacional de pesquisa e intercâmbio científico**. Gramado, 19 a 22 de abril.
- Steingart, I. (1985) Cognitive aspects of splitting and libidinal object constancy: A reconsideration and reappraisal. Em **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 33(4) 974-977.
- Tenzer, A. (1985) Constructing new truths. Em **Contemporary psychoanalysis**, 21(2), 228-236.
- Torgesen, J. K. (1986) Learning disabilities theory: Its current state and future prospects. Em **Journal of Learning Disabilities**, 19(7), 399-407.
- Viargues, S. (1985) Réflexions sur la pratique de la rééducation psycho-pédagogique. Em **Association Freudienne, La psychanalyse de l'enfant(1): que serait aujourd'hui une "bonne" institution pour les enfants?** Paris: Joseph Clims, 154-165.
- Vincent, D. (1987) Effacement du symptôme de l'alexie chez une enfant que a résisté près de trois ans à l'apprentissage de la lecture. Em **Association Freudienne, La psychanalyse de**

- l'enfant: quand la langue fait symptôme (3/4), Paris: Joseph Clims, 163-182.**
- Vincent, D. (1989) Sobre o desaparecimento de um sintoma de alexia. Em Souza, A. M. (org). **Psicanálise de crianças: interrogações teórico/clínicas (1).** Porto Alegre: Artes Médicas, 95-111.
- Vinh-Bang. (1970) "El método clínico y la investigación en psicología del niño Em Ajuriaguerra et alii. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos.** Buenos Aires: Proteo, 39-51.
- Wallace, D. B. (1989) Studying the individual: The case study method and others genres. Em **Archives de psychologie**, 57(220), 69-90.
- Wolinsky, G. F. (1970) Piaget and the psychology of thought: some implications for teaching the retarded. Em Athey, I. J. & Rubadeu, D. O, **Educational implications of Piaget's theory.** Waltham: Xerox College Publishing, 155.
- Zajonc, B. B. (1984) On the primacy of affect. Em **American psychologist**", 39(2), 117-123.

ANEXOS

GLOSSÁRIO DE COMANDOS DA LINGUAGEM LOGO UTILIZADOS PELOS SUJEITOS

ad - apaga desenho. Serve para apagar somente os desenhos existentes no visor. A tartaruga permanece no lugar em que está.

ap (nome) - aprenda. Cria um programa que executará as instruções que nele forem inseridas, sempre que o nome do programa (nome) for digitado.

arquivos - Chama o nome dos arquivos gravados em disquete.

atat nn - atenção tartaruga n.o "nn". Chama ao funcionamento a tartaruga de n.o "nn", que passará a obedecer aos comandos. Possibilita a utilização de mais de uma tartaruga na tela.

att - apaga todo texto. Elimina do visor a listagem de comandos. Não altera desenho nem posição da tartaruga.

carimbe - Carimba na tela a tartaruga na forma e posição em que ela se encontrar no momento.

carregue "nnnn" - Carrega o que estiver armazenado na memória do disquete, sob o nome "nnnn, .

comimpressora - Ativa a impressora, que passará a registrar as instruções digitadas.

congele - pára a tartaruga na posição em que estiver.

copides - copia desenho. Utilizado para imprimir os desenhos.

criafigl nn - cria figura substituta a tartaruga em uso, a partir dos números fornecidos pelo comando "listafig".

(tecla) **ctrl y** - Repete o último comando.

descongele - Anula o comando "congele".

dt - desaparece tartaruga. Faz sumir a tartaruga do visor.

edfig nn - Edita a figura "nn". Permite elaborar uma forma qualquer, a partir de um reticulado de "claros\escuros".

esc [texto] - Escreve o texto entre colchetes.

gravetudo "nome - grava em disquete, sob o "nome", o que estiver armazenado na memória de trabalho do computador.

listafig nn - Fornece a lista de números correspondentes aos quadradinhos do reticulado de edfig ou criafigl nn.

mudecf n - Muda a cor do fundo da tela para a cor "n".

mudecl n - Muda a cor do lápis da tartaruga para a cor "n".

mudect n - Muda a cor da tartaruga para a cor "n".

mudefig nn - Muda a figura da tartaruga para a forma editada sob o número "nn".

mudevel nn - Modifica a velocidade da tartaruga.

pc - leva a tartaruga (riscando) para o centro da tela.

pd aa - gira a tartaruga "aa" graus para a direita.

pe aa - gira a tartaruga "aa" graus para a esquerda.

pf nn - move a tartaruga a distância "nn" para a frente.

pt nn - move a tartaruga a distância "nn" para trás.

tat - apaga toda a tela. Apaga texto e desenho na tela, levando a tartaruga ao centro.

ub - use borracha. A tartaruga apaga o que estiver riscado por onde ela passar.

ul - use lápis. A tartaruga risca por onde passa.

un - use nada. A tartaruga se movimenta sem riscar ou apagar.